

# **Pedagogiskt ledarskap bland lärare inom småbarnspedagogik**

En kvalitativ studie om lärares uppfattningar om sitt eget  
pedagogiska ledarskap

Nadja Finnholm

Avhandling pro gradu i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Allmän pedagogik

Åbo Akademi

Vasa 2022

Handledare: Michael Uljens

## Abstrakt

Författare Finnholm, Nadja	Årtal 2022
Arbetets titel Arbetsrubrik: Pedagogiskt ledarskap bland lärare inom småbarnspedagogik	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen.	Sidantal (tot.) 104 (114)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	
<p>Syftet med denna avhandling är att undersöka det pedagogiska ledarskapet ur ett småbarnspedagogiskt lärarperspektiv. För att tjäna syftet har en forskningsfråga formulerats:</p> <p>Vilka olika sätt att uppfatta det egna pedagogiska ledarskapet har lärare inom småbarnspedagogik?</p> <p>Avhandlingen bygger på en kvalitativ fenomenografisk studie. Informanterna som deltagit i studien är sju stycken lärare inom småbarnspedagogik, alla från kommunala daghem för småbarnspedagogik i Österbotten. Datainsamlingsmetoden som använts är halvstrukturerade intervjuer och en fenomenografisk sjustegsmodell användes för att analysera resultatet.</p> <p>Enligt undersökningens resultat innefattar lärarnas uppfattningar om sitt pedagogiska ledarskap inom småbarnspedagogiken många dimensioner som beskrivs med hjälp av respektive kategorier. Resultatet har delats in i fyra kategorier: 1. <i>Uppfylla målen enligt styrdokumentet</i>, 2. <i>Planera och leda den pedagogiska verksamheten</i>, 3. <i>Leda medarbetarnas kompetensutveckling</i> samt 4. <i>Tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling</i>. Resultaten visar att lärare uppfattar sin egen roll som pedagogisk ledare som ett komplext fenomen. Enligt resultatet uppfattar lärarna det pedagogiska ledarskapet som en kombination av flera dimensioner. I varje dimension uppfattas en fördjupad nivå av lärarnas pedagogiska ledarskap. Det pedagogiska ledarskapet lärare inom småbarnspedagogik utövar synliggörs på olika vis beroende på i vilket sammanhang det utövas.</p> <p>Avslutningsvis bidrar denna avhandling till en bättre förståelse för hur det pedagogiska ledarskapet bland lärare inom småbarnspedagogik synliggörs i deras arbetsteam, vilka metoder lärarna använder sig av vid utövandet av sitt pedagogiska ledarskap samt hur mångfacetterat begreppet pedagogiskt ledarskap är. Därtill får man en uppfattning om utövandet av distribuerat pedagogiskt ledarskap bland lärare inom småbarnspedagogik.</p>	
Sökord / indexord Pedagogiskt ledarskap, distribuerat ledarskap, lärare inom småbarnspedagogik, fenomenografi, varhaiskasvatuksen opettaja, pedagoginen johtajuus, jaettu johtajuus, conceptions of (educational) leadership, distributed leadership, early childhood education	

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING OCH BAKGRUND</b> .....	<b>4</b>
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	6
1.2 CENTRALA BEGREPP.....	7
1.3 TIDIGARE FORSKNING.....	9
<b>2. ATT LEDA SMÅBARNSPEDAGOGIKEN</b> .....	<b>15</b>
2.1 SMÅBARNSPEDAGOGIKENS BAKGRUNDSFAKTORER.....	15
2.1.2 <i>Definition av småbarnspedagogiken och dess mål</i> .....	15
2.2 LEDARSKAPET INOM SMÅBARNSPEDAGOGIKEN.....	16
2.2.1 <i>Föreståndarens arbetsuppgifter</i> .....	19
2.2.2 <i>Arbetsuppgifter för lärare inom småbarnspedagogik</i> .....	20
2.2.3 <i>Behovet av pedagogiskt ledarskap</i> .....	20
<b>3. TEORETISKA PERSPEKTIV PÅ</b> .....	<b>23</b>
<b>SMÅBARNSPEDAGOGISKT LEDARSKAP</b> .....	<b>23</b>
3.1 PEDAGOGISKT LEDARSKAP.....	24
3.1.1 <i>Definitioner på pedagogiskt ledarskap</i> .....	25
3.1.2 <i>Det pedagogiska ledarskapets uppgifter</i> .....	27
3.2 DISTRIBUTUERAT LEDARSKAP .....	30
3.2.1 <i>Definitioner på distribuerat ledarskap</i> .....	30
3.3 SAMMANFATTNING .....	36
<b>4. METOD OCH GENOMFÖRANDE</b> .....	<b>39</b>
4.1 FENOMENOGRAFI SOM FORSKNINGSANSATS.....	39
4.2 INTERVJU SOM DATAINSAMLINGSMETOD .....	40
4.2.1 <i>Urval och avgränsning</i> .....	42
4.2.2 <i>Genomförande av datainsamling</i> .....	43
4.2.3 <i>Analys av insamlat datamaterial</i> .....	44
4.3. RELIABILITET, VALIDITET OCH ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	47
4.3.1 <i>Reliabilitet</i> .....	47
4.3.2 <i>Validitet</i> .....	48
4.3.3 <i>Etik</i> .....	49
<b>5. RESULTATREDOVISNING</b> .....	<b>51</b>
5.1 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM SITT EGET PEDAGOGISKA LEDARSKAP .....	51
5.1.1 <i>Uppfylla målen enligt styrdokumentet</i> .....	52
5.1.2 <i>Planera och leda den pedagogiska verksamheten</i> .....	54
5.1.3 <i>Leda medarbetarnas kompetensutveckling</i> .....	61
5.1.4 <i>Tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling</i> .....	66
5.1.5 <i>Sammanfattning</i> .....	80
<b>6. RESULTATDISKUSSION</b> .....	<b>83</b>
6.1 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM SITT EGET PEDAGOGISKA LEDARSKAP .....	83
6.1.1 <i>Uppfylla målen enligt styrdokumentet</i> .....	85
6.1.2 <i>Planera och leda den pedagogiska verksamheten</i> .....	86
6.1.3 <i>Leda medarbetarnas kompetensutveckling</i> .....	88
6.1.4 <i>Tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling</i> .....	91
6.1.5 <i>Sammanfattning</i> .....	97
<b>7. AVSLUTANDE DISKUSSION</b> .....	<b>100</b>
7.1 SAMMANFATTANDE DISKUSSION .....	100
7.2 METODDISKUSSION .....	101
7.3 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING .....	103
<b>LITTERATURFÖRTECKNING</b> .....	<b>104</b>

## Figur- och bilageförteckning

### Figurer

<i>Figur 1:</i>	Daghemmets primära kulturfält (Hujala m.fl., 2007, s. 141)	18
<i>Figur 2:</i>	Pedagogiskt ledarskap betraktat ut småbarnspedagogikens kontext. (Fonsén 2008, s. 49)	29
<i>Figur 3:</i>	Utbildningsledarskapet i kommunal kontext (refererad i Smeds-Nylund, 2021, s. 171)	33
<i>Figur 4:</i>	Det pedagogiska ledarskapet kan distribueras mellan olika nivåer, men beroende på position är det pedagogiska ansvaret mer eller mindre.(Fonsén, 2014, s. 183–185.)	36
<i>Figur 5:</i>	Lärarnas uppfattning om varierade metoder för utövandet av pedagogiskt ledarskap (Skribentens egen figur)	67
<i>Figur 6:</i>	Lärarnas uppfattningar om sitt eget pedagogiska ledarskap (Skribentens egen figur)	81

### Bilagor

<i>Bilaga 1:</i>	Intervjuguide	111
<i>Bilaga 2:</i>	Blankett för informerat samtycke	112
<i>Bilaga 3:</i>	E-postmeddelande till informanter	113

# 1. INLEDNING OCH BAKGRUND

Mitt eget intresse för det pedagogiska ledarskapet och alla dess dimensioner gav upphov till ämnet för denna avhandling. I min egen yrkesroll verkar jag som lärare inom småbarnspedagogik, och därför uppstod ett intresse om att förankra min egen profession till min undersökning. Jag vill närmare undersöka det pedagogiska ledarskapet sett ur småbarnspedagogikens lärarperspektiv, och mera specifikt lärarnas uppfattningar om sin egen roll som pedagogiska ledare och hur de kommer till uttryck i det egna arbetsteamet.

Det pedagogiska ledarskapet, särskilt inom småbarnspedagogiken i Finland, är fortfarande ett relativt outforskat område och terminologin är fortfarande bunden till definitionerna från några få forskare. (Fonsén 2010; Fonsén & Parrila, 2016; Hujala et.al. 2016.) Forskningen om pedagogiskt ledarskap och småbarnspedagogik har undersökts utgående från chefskap inom småbarnspedagogik och föreståndarens roller som pedagogiska ledare. Forskning om lärares uppfattningar om sitt eget pedagogiska ledarskap har jag dock inte kunnat hitta. Uljens (2021) menar att det pedagogiska ledarskapet vertikalt kan identifieras till olika nivåer av utbildningsledarskapet. Småbarnspedagogiken är en del av det finländska utbildningssystemet och omfattar barn i åldrarna 0–6 år, allt från spädbarnsåldern till att grundskolan börjar (Utbildningsstyrelsen, u.å.). Enligt Uljens (2021) bidrar alla ledningsnivåer på olika sätt till hur utbildningen leds och ledarskapets utformning varierar även beroende på vem som leder och vem som leds. Ändå menar Uljens att alla aktörer inom utbildningsledarskapet utgår från ett par gemensamma element. Det första betraktas som skolans uppdrag, att alla ytterst arbetar med elevens lärande som fokus. Det andra elementet betraktar Uljens som att utbildningsledarskapet består av en pedagogisk dimension på alla dess nivåer i styrkedjan. Alla dessa nivåer handlar om att leda människors lärande, vilket är en pedagogisk uppgift. Pedagogiskt ledarskap handlar om att leda, eller utöva inflytande över, och framför allt att underlätta andras lärprocesser menar Uljens (2021, s. 23–24). På samma vis kan man anta att det pedagogiska ledarskapets utformning inom småbarnspedagogiken varierar beroende på utifrån vilken nivå av ledarskapet det betraktas. På grund av avsaknaden av undersökningar om lärares uppfattningar om sitt eget pedagogiska ledarskap vore det intressant att ta reda på hur de i egenskap av ledare verkar som pedagogiska ledare i sina arbetsteam, både utifrån avsaknaden av sådana undersökningar och för att synliggöra det pedagogiska ledarskapet som utförs på den nivån inom den småbarnspedagogiska styrkedjan.

I grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 18) refereras Lagen om småbarnspedagogik (540/2018) som redogör för vikten av pedagogik och betonar lärarnas pedagogiska ansvar. Enligt Utbildningsstyrelsen har lärarna inom småbarnspedagogik det övergripande ansvaret att planera verksamheten i barngrupperna och att genomföra verksamheten planenligt så att målen uppnås samt utvärdera och utveckla verksamheten. Det är ändå lärarna, speciallärarna, socionomerna, barnskötarna och den övriga personalen inom småbarnspedagogiken som planerar och genomför verksamheten tillsammans. Man kan tänka sig att läraren verkar som en slags mellanchefer i denna position: hen har enligt Järvinen och Mikkola (2015, s. 62) som uppgift att dela med sig av sina kunskaper och handleda teamets övriga personal att använda sig av pedagogiska metoder samtidigt som hen ser till att man tar lärdom av varandras kunskaper. Det kan därmed antas att läraren tvingas i en position där hen har det yttersta ansvaret för att personalen på respektive avdelning arbetar enligt planen samtidigt som föreståndaren har det övergripande ansvaret för att allt som sker i verksamheten bedrivs i enlighet med målen i planen. På samma vis kan man tänka sig att läraren har delegerats ett visst ansvarsområde men att föreståndaren har det slutgiltiga ansvaret för att pedagogiken på enheterna leds, utvärderas och utvecklas på ett målinriktat och systematiskt sätt. (Arnér & Sollerman 2018; Järvinen & Mikkola, 2015; Nationella centret för utvärdering, 2019).

Ämnet i denna undersökning är aktuellt också i och med de kommande förändringar gällande småbarnspedagogikens personal och behörighetsvillkor. Från och med 1 januari 2030 gäller nya bestämmelser om daghemspersonalens sammansättning. I dagsläget behöver det i en barngrupp på ett daghem finnas minst en person med behörighet att jobba som lärare inom småbarnspedagogik, och den här personen kan ha en utbildning som antingen pedagogie kandidat eller socionom (YH) med behörighet att arbeta som barnträdgårdslärare (Undervisnings- och kulturministeriet, u.å.). Från och med 1 januari 2030 krävs dock att minst två tredjedelar av personalen i barngruppen har behörighet som lärare eller socionom inom småbarnspedagogik. Dessutom ska minst hälften av dem ha behörighet som lärare inom småbarnspedagogik. De övriga i personalen i barngruppen ska åtminstone ha behörighet som barnskötare inom småbarnspedagogik. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, 26–28§, 37§.) Det nya kravet på personaldimensionering placerar läraren inom småbarnspedagogik i en obekvämlig position som ledare, då det ännu är oklart hur ledarskapet skall fördelas mellan lärare och socionomer inom småbarnspedagogik. Exempelvis har arbetsbeskrivningen för socionomer inom småbarnspedagogik inte fastställts i lag, utan är upp till arbetsplatserna att utforma (Kommunarbetsgivarna, 2018).

Med pedagogiskt ledarskap avses i denna undersökning att läraren leder eller utövar inflytande över andra för att kunna underlätta andras lärprocesser (Uljens, 2021). Pedagogiskt ledarskap kan därmed betraktas som det ledarskap som utövas av pedagoger och tjänstemän, det vill säga ett pedagogiskt handledande, där syftet är att arbeta med olika professionsgrupper inom utbildande organisationer på ett flerdimensionellt sätt. Den pedagogiska handledningen kommer till uttryck i det pedagogiska ledarskapet. (Smeds-Nylund & Autio, 2021, s. 29.) Genom att utöva pedagogiskt ledarskap leder man människor, vid sidan av utvecklingen av verksamheten (Fonsén, 2010). Utövandet av pedagogiskt ledarskap innebär exempelvis att läraren i småbarnspedagogik bedriver kunskapsdelning i arbetsteamet. Det innebär bland annat att läraren ansvarar för kommunikationen, förmedlar sin egen kännedom, tar reda på vilka uppfattningar och färdigheter medarbetarna har samt ger utrymme för reflektion. Läraren inom småbarnspedagogik behöver kunna få sina medarbetare att först inse varför nya kunskaper behövs i deras arbete i barngruppen och sedan även få dem att förstå hur lärandet tjänar både individ, organisation och samhälle. (Riddersporre & Stier, 2021, s. 59–74; Their 1994, s. 132.)

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Denna avhandling vill ta reda på vilka uppfattningar lärare inom småbarnspedagogik har om sin egen roll som gruppens pedagogiska ledare i förhållande till det egna arbetsteamet.

**Syftet med denna avhandling är att undersöka det pedagogiska ledarskapet ur ett småbarnspedagogiskt lärarperspektiv.**

Forskningsfrågan som undersökningen vill ge svar på är:

1. Vilka olika sätt att uppfatta det egna pedagogiska ledarskapet har lärare inom småbarnspedagogik?

Forskningsfrågan avser att finna svaret på hur lärarna inom småbarnspedagogiken uppfattar pedagogiskt ledarskap, och i vilken utsträckning de uppfattar att de utövar ett pedagogiskt ledarskap gentemot sina medarbetare beroende på sammanhang. Forskningsfrågan vill finna svaret på hur lärarna inom småbarnspedagogik ser på sin egen roll att påverka medarbetarnas kompetensutveckling.

För att kunna avgränsa min sökning kommer jag att rikta in mig på lärare inom småbarnspedagogik i Österbotten. Antalet informanter i undersökningen är 7 och intervjuerna utfördes under höstterminen 2021 genom att jag som intervjuare begav mig ut till enheterna var lärarna jobbar. I urvalet av informanter kontaktades lärare inom småbarnspedagogik i fyra kommuner av varierande storlekar för att få ett så representativt urval som möjligt i fråga om ålder, kön och bakgrund. På grund av avhandlingens tidtabell blev intervjuerna avgränsat till kommuner som inte krävde forskningsavtal. Detta gjordes för att avgränsa analysmaterialet samt för att förhindra förlängd väntetid inför påbörjandet av intervjuerna.

## 1.2 Centrala begrepp

Det första centrala begreppet som används i avhandlingen och som behöver en definition är ***Småbarnspedagogik***.

Småbarnspedagogik kan ordnas som daghemsverksamhet och familjedagvård som ordnas eller tillhandahålls av kommuner, samkommuner eller andra privata serviceproducenter. I lagen om småbarnspedagogik är det fastslaget bland annat vilka rättigheter barnen i småbarnspedagogik har och på vilket sätt småbarnspedagogiken ordnas. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, 1-2§.)

*Med småbarnspedagogik avses en systematisk och målinriktad helhet som består av fostran, undervisning och vård av barn och i vilken i synnerhet pedagogiken betonas*

(Lag om småbarnspedagogik 540/2018 §2)

Det andra begreppet är ***lärare inom småbarnspedagogik***.

Benämningen lärare inom småbarnspedagogik har använts sedan den nya lagen om småbarnspedagogik trädde i kraft 2018. En person som arbetar som lärare inom småbarnspedagogik har avlagt pedagogie kandidatexamen som innehåller studier som ger yrkesfärdigheter för uppgifter inom småbarnspedagogik. Även de som avlagt magisterexamen eller en ännu högre högskoleexamen inom pedagogik och vars examen innehåller eller har



kompletterats med studier som krävs är behöriga för yrket. De som är behöriga som barnträdgårdslärare (tidigare benämning på yrket innan lagändringen) är också behöriga för uppgifter som lärare inom småbarnspedagogik oavsett om de är socionomer eller pedagogie kandidater. (Undervisnings och kulturministeriet, u.å.).

Järvinen & Mikkola (2015) framhåller att det är läraren inom småbarnspedagogik som ansvarar för pedagogiken i barngruppen. Läraren har som uppgift att dela med sig av sina kunskaper och handleda teamets övriga personal att använda sig av pedagogiska metoder samtidigt som hen ser till att man tar lärdom av varandras kunskaper. Det är dock hela personalen som ansvarar för att god pedagogik genomförs i det dagliga arbetet i den egna barngruppen. (Järvinen & Mikkola 2015, s. 62.)

Det tredje centrala begreppet som används i denna avhandling är *pedagogiskt ledarskap*.

Pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken, innebär att leda dess målstyrda processer. Det pedagogiska ledarskapet innefattar att leda barngruppen mot kunskapsutveckling samt att förbättra den pedagogiska verksamheten. Pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken innebär även att läraren inom småbarnspedagogik har en god kommunikation och ett gott samarbete med övriga medarbetare, vilket leder till ett ömsesidigt målinriktat arbete. (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011.) Med pedagogiskt ledarskap avses därför i denna undersökning att läraren leder eller utövar inflytande över andra, både barn och medarbetare, för att kunna underlätta deras lärprocesser (Uljens, 2021). Genom att läraren i småbarnspedagogik utövar ett pedagogiskt ledarskap kan denne även utveckla medarbetarnas kompetens, vilket förbättrar den pedagogiska verksamheten i barngruppen. Genom att förbättra den pedagogiska verksamheten arbetar man mot att stödja barnens tillväxt och lärande, vilket är ett av de grundläggande målen med småbarnspedagogiken. Med pedagogiskt ledarskap menas alltså i denna undersökning ledandet av människor, vilket innebär att läraren inspirerar och skapar insikter om behovet av lärande, förändring och utveckling hos medarbetarna. (Fonsén, 2010).

Det fjärde centrala begreppen som används i denna avhandling är *distribuerat ledarskap*.

Distribuerat eller delat ledarskap som begrepp används i den här undersökningen för att peka på att ansvar och makt fördelas, distribueras, till andra än de som har chefspositioner i en organisation (Wilhelmson & Döös, 2019, s. 17-18). Jag har valt att i fortsättningen använda

begreppet ”distribuerat ledarskap” eftersom andra begrepp som kunde fungera som översättning eller synonymt, inte anses ha samma teoretiska drag (Harris, 2014, s. 10). Inom småbarnspedagogiken kan ledarskapet ses som distribuerat eftersom det utövas på flera nivåer i utbildningssystemet. Därför är det distribuerade ledarskapet ett centralt begrepp i min undersökning eftersom den avser att granska samverkan mellan lärare inom småbarnspedagogik och dennes medarbetare.

### 1.3 Tidigare forskning

Den första finländska undersökningen om ledning och ledarskap inom småbarnspedagogiken gjordes år 1999 av Veijo Nivala. I Nivalas doktorsavhandling undersöks ledningen och ledarskapet inom den Finländska småbarnspedagogiken i stort, både genom kvantitativa och kvalitativa metoder. Studien visar att ledarskapet inom småbarnspedagogiken i Finland är ett flerdimensionellt fenomen. Det konstateras att det pedagogiska ledarskapet inkluderar både delar av administrativt ledarskap och daglig ledning. Detta beror på att ledarskapet definieras både när det gäller individer som arbetar helt och hållet administrativt och när det gäller individer som har hand om både föreståndarens uppgifter och samtidigt även arbetar som lärare i barngrupper i småbarnspedagogik. I resultatet framkommer att ledarskapet inom småbarnspedagogiken söker sin form mellan ett pedagogiskt fokuserat intresse för sak och ett omsorgsfokuserat intresse för förvaltning. Nivala beskriver att det pedagogiska ledarskapet bör utvecklas med särskild hänsyn till barnens lärandefrågor. Finska daghemsföreståndare ser på småbarnspedagogiken som en service för familjerna och barnen samtidigt som de betonar daghemmens sociala karaktär. Enligt studien består ledarskapet på daghemmen av två ansvarsområden, daghemmens interna och externa ledning. (Nivala, 1999.)

Efter att Nivala 1999 genomförde sin doktorsavhandling om ledarskapet inom småbarnspedagogiken har området under de senaste tjugo åren ägnats mer och mer uppmärksamhet. Förutom av Nivala har ledarskapet inom den finländska småbarnspedagogiken, och speciellt det pedagogiska ledarskapet studerats av Eeva Hujala, Leena Halttunen, Johanna Heikka och Elina Fonsén. Ledarskap inom småbarnspedagogiken har också utomlands börjat utforskas ytterligare. Småbarnspedagogiskt ledarskap har utomlands studerats bland annat av Sonja Sheridan, Manjula Waniganayake och Pia Williams.

Heikka och Waniganayake (2011) beskriver de olika ansvarsområdena som daghemsföreståndare och lärarna inom småbarnspedagogikens professioner har inom det pedagogiska ledarskapet. I studien reflekterar de även över hur rollerna för personalen inom småbarnspedagogiken i Finland kan komma att förändras och hur viktigt det vore att lärarna inom småbarnspedagogik involveras i deltagandet av denna förändring. De menar att lärarnas självständiga ansvar i arbetet med barnen och deras föräldrar kommer att öka i framtiden. I studien framkommer att de nationella målen, målen för grunderna för planen för småbarnspedagogik och undervisningen inom småbarnsfostran är de tre mest väsentliga delarna i en pedagogisk verksamhet. För att dessa delar ska kunna bilda en helhet anser Heikka och Waniganayake att det krävs ett pedagogiskt ledarskap. De konstaterar att pedagogiskt ledarskap inte är begränsat till barns lärande, utan ger en möjlighet att bland annat utveckla arbetsbeskrivningar för all personal inom småbarnspedagogiken samt att forma pedagogiska värderingar och övertygelser på samhällsnivå. Vidare konstaterar de att en utmaning är att utveckla den småbarnspedagogiska undervisningen i en riktning som erkänner barnets och familjens åsikter. Därför anser de att ledare inom småbarnspedagogiken är ansvariga för att skapa en gemenskap som stöder lärande, med hänsyn till kommunikation och delat ansvar mellan personal, familjer och samhället. I studien betonas att läraren är en undervisande och beslutsfattande ledare inom ramen för pedagogiskt ledarskap samt att all personal skall bära ett visst ansvar för att utveckla och föra diskussion om pedagogiken, både på daghemmen och i samhället i stort. (Heikka & Waniganayake, 2011.)

I en studie av Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen (2011) uppmärksammas kompetensen läraren inom småbarnspedagogik besitter utifrån trettio verk samma lärares perspektiv. I studien beskriver lärarna den kompetens de besitter som ett komplext, relationellt och interaktivt fenomen där förmågor, färdigheter och kunskaper ständigt samverkar. I resultatet synliggörs kompetenserna som tre ömsesidigt samordnade dimensioner: 1. *Kunnande om vad*, 2. *Kunnande om hur* och 3. *Interaktiva, transformativa och relationella kompetenser*. I resultatet framkommer att det som utmärker lärarna inom småbarnspedagogikens profession är deras kompetens som innefattar både teoretisk och pedagogisk utbildning. Det ger läraren förutsättningar att utföra ett pedagogiskt ledarskap, vilket enligt Sheridan m.fl. (2011) innebär att leda småbarnspedagogikens målstyrda processer. Studien visar att lärarnas pedagogiska ledarskap är centralt inom deras yrkesroll. Det pedagogiska ledarskapet innefattar att leda barngruppen mot kunskapsutveckling samt att förbättra den pedagogiska verksamheten. Det innebär att lärarna har en god kommunikation och ett gott samarbete med övriga medarbetare vilket i sin tur leder till ett ömsesidigt målinriktat

arbete. En del av lärarna i studien ville ogärna utöva ett ledarskap gentemot sina kollegor, vilket Sheridan m.fl. menar leder till att det pedagogiska ledarskapet brister. (Sheridan m.fl., 2011.)

I Heikka och Hujalas (2013) studie redovisas olika metoder för hur ledarskapet distribueras bland de olika yrkesrollerna inom småbarnspedagogiken och hur distribuerat ledarskap utifrån olika nivåer kan öka kvaliteten i verksamheten. Resultatet visar att ledarskapet vanligtvis fördelas mellan föreståndaren och lärarna inom småbarnspedagogik. I studien betonar vissa föreståndare vikten av ett samarbete inom personalen, för att kunna konstruera visioner och dela professionell kunskap. Detta kunde exemplifieras genom att engagera personalen i planeringar av den dagliga verksamheten, som ger dem möjligheten att kunna påverka sitt eget arbete. Heikka och Hujala framhåller att olika kompetenser är värdefulla och att det är viktigt att alla får komma till tals. Vidare konstaterar de att det är viktigt att någon som har djupare kunskap och förståelse för ett specifikt ämne eller område får större inflytande i den frågan än den som ännu inte är insatt (Heikka & Hujala, 2013, s. 578). I studien framkommer det även att det behövs ett bättre tillvägagångssätt för implementeringen av ledarskapet. Detta skulle kunna utföras genom att dela och förlänga gränserna för ledarskapet. För att kunna utveckla ledarskapet inom småbarnspedagogiken krävs det således enligt Heikka och Hujala, ett mera distribuerat ledarskap för att få tillstånd en förändring. Flera föreståndare i studien såg fördelar med att distribuera ledarskapet och kunskaper med lärarna inom småbarnspedagogik, medan en del av lärarna förväntade sig att föreståndarens ansvar var att implementera läroplanen i det pedagogiska arbetet. Lärarna ansåg även att föreståndarens ansvar skulle vara att ägna mer tid åt att ge lärarna stöd i deras arbete. Samtidigt uttrycker lärarna i studien ett intresse av att dela ledarskapsansvaret genom att ta ansvar för arbetsteamet och den småbarnspedagogiska verksamheten. Vissa föreståndare i studien såg svårigheter i det delade ledarskapet eftersom de antingen ansåg att tid för gemensam reflektion inte fanns eller så visade det sig att de inte litade på lärarnas ledarskapskunskaper. Lärarna inom småbarnspedagogik påpekade att de kunde utföra vissa ledarskapsuppgifter men att det huvudsakliga ansvaret låg hos föreståndaren. Heikka och Hujala menar därför att vi bör sluta tänka på ledarskap som en persons arbete vid utövandet av ett distribuerat ledarskap. För att utveckla ledarskapet inom småbarnspedagogiken, och genom att fokusera på behovet av ett ömsesidigt beroende av ledarskapsförfattningar mellan lärare, föreståndare och kommunala chefer för småbarnspedagogik samt genom att bygga strukturer för interaktion mellan intressenter, kan man öka kvaliteten på det distribuerade ledarskapet. (Heikka & Hujala, 2013.)

Fonsén har i sin avhandling (2014) vid Tammerfors universitet studerat pedagogiskt ledarskap och hur småbarnspedagogiska ledare uppfattar pedagogiskt ledarskap samt vad de uppfattar som utmaningar i sitt eget arbete som pedagogiska ledare. I studien beskrivs både hur man kan förstå fenomenet pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken samt erbjuda kunskap om implementerings- och utvecklingsbehovet för pedagogiskt ledarskap. Studien beskriver pedagogiskt ledarskap som ett brett fenomen och förordar uppskattningen av småbarnspedagogik, kvalitetsförbättring på tjänsterna och främjandet av barnets bästa. I sin avhandling säger Fonsén att pedagogiskt ledarskap är en värdefråga som avspeglas i allt beslutsfattande, som exempelvis vad en daghemsföreståndare utför i sitt dagliga arbete. I avhandlingen lyfte Fonsén fram att pedagogiskt ledarskap handlar om att främja både småbarnspedagogikens och barnets bästa och att det därmed bör vara starkt närvarande i en ledares värderingar. Den pedagogiska ledaren fungerar enligt Fonsén bland annat som representant för småbarnspedagogiken och barnet i diverse nätverk. I studiens resultat framkommer att den pedagogiska ledarens roll är att ta ansvar för att få in pedagogiken i diskussionen och ju närmare den praktiska barngruppen respondenten arbetade, desto starkare lyftes även vikten av att känna barnet fram i undersökningens resultat. Studien visade också att en ledares administrativa uppgifter inte bör överdrivas eftersom det äventyrar det pedagogiska ledarskapet. Även vikten av distribuerat ledarskap framkom i studien, eftersom alla medarbetares delaktighet i den pedagogiska planeringen ökar medarbetarnas engagemang i de överenskomna frågorna. Avslutningsvis menar Fonsén att pedagogiskt ledarskap kan ses som en tillgång för utbildning inom småbarnspedagogiken och kan betraktas som ett gemensamt ansvar för att upprätthålla kvaliteten på de olika nivåerna inom området. (Fonsén, 2014.)

I en studie av Johanna Heikka (2014) granskas genomförandet av ledarskapet inom småbarnspedagogiken i finländska kommuner. Ledarskapet undersöktes genom att analysera diskussioner om ledarskap bland aktörer inom småbarnspedagogiken. Studien utgick från två perspektiv på ledarskap; det distribuerade ledarskapet och det pedagogiska ledarskapet. Studien beskriver att det distribuerade ledarskapet har förmågan att öka förståelsen för det ledarskap som antagits hos en spridd uppsättning aktörer inom småbarnspedagogiken i de finländska kommunerna. Det framkommer att ledarskapet inom småbarnspedagogiken i Finland är direkt kopplat till det pedagogiska ledarskapet och det återspeglar det grundläggande syftet för småbarnspedagogiken i vårt land. Resultat från studien visar att det pedagogiska ledarskapet var centralt som ledaransvar inom småbarnspedagogiken men att ansvaret för det pedagogiska ledarskapet inte delades tillräckligt mellan de olika nivåerna. I resultatet framkom att daghemsföreståndarna, som förväntas utveckla pedagogiken på sina enheter, hade otillräckliga

möjligheter till systematisk utveckling tillsammans med daghemmens övriga personalteam. Vidare framkommer att det pedagogiska ledarskapets funktion och utveckling är utmanande i kommunernas hierarkiska organisationsstrukturer. Det rådande sättet att förverkliga ledarskap vägdes i gruppdiskussioner utifrån det gemensamma idealet om pedagogiskt ledarskap, men i praktiken baseras lösningarna fortfarande till stor del på traditionella ledarskapsstilar och roller. Under deltagarnas gruppdiskussioner framkom ändå nya tolkningar av ledarskap som en delad aktivitet, eftersom deltagarna ansåg det viktigt att ansvaret för det pedagogiska ledarskapet delas mellan aktörerna. Dessutom påpekades att ledarskapsverksamhet på de olika nivåerna borde knytas närmare. Heikka menar att det småbarnspedagogiska ledandet i kommunerna skulle kunna stödjas genom att utveckla närmare kopplingar mellan verksamheterna på de olika nivåerna. För att utveckla ledarskapet inom småbarnspedagogiken bör mer uppmärksamhet ägnas åt att bygga en gemensam vision och strategi, dela ansvar och makt samt dela pedagogiska utvecklingsaktiviteter mellan pedagoger och daghemsföreståndare. (Heikka. 2014.)

I Liljenbergs (2015) studie framkommer vad som gynnar ett distribuerat ledarskap i skolvärlden. Syftet med undersökningen var att frambringa kunskap om konstruktionen av distribuerat ledarskap i lokala skolor i Sverige och på så vis bidra till en bredare diskussion om ledarskap inom utbildningsområdet. Studien bygger på data från en kvalitativ fallstudie av tre skolor som genomfördes under åren 2011–2012 med uppföljning år 2014. Utifrån studiens resultat bör det finnas en kultur med fokus på lärandet, samarbete, respekt, öppenhet och förtroende för att främja ett distribuerat ledarskap. Det krävs strukturer som erbjuder tid och plats för möten utan hierarkiska strukturer. Det ska även skapas tid för olika grupperingar och olika sorters möten. Den professionella utvecklingen ska byggas genom deltagande och utvecklingen ska uppmärksammas samt ges erkännande åt deltagarna. Liljenberg påpekar även att det finns hinder och utmaningar för det distribuerade ledarskapet. Dessa hinder och utmaningar är exempelvis strukturella hinder så som tidsbrist, kulturella hinder på grund av olika lärarkulturer eller top-down approach till utveckling. Övriga hinder och utmaningar som framgår i studiens resultat är bland annat formella ledare som medför ett svagt deltagande eller bristande kommunikation på grund av ett starkt styrande. I resultatet framgår även att lärare med ledarskapsroller saknar redskap för att hantera sina uppdrag. Enligt resultatet menar Liljenberg att distribuerat ledarskap officiellt har blivit en legitim modell för hur man ska arrangera skolledarskap för att möta de ökade kraven på rektorerna. (Liljenberg, 2015.)

Ukkonen-Mikkola och Fonsén (2018) undersöker i sin kvalitativa studie de uppfattningar lärare inom småbarnspedagogiken har om sitt dagliga pedagogiska arbete. Resultaten visar att lärarnas arbete är komplext och krävande samtidigt som de upplevde att de mötte framgångar i sitt arbete. De teman som framkom i studien upplevdes både som framgångar och utmaningar. Dessa teman fördelas i fyra kategorier: 1. *Context level* (eng), 2. *Setting level* (eng), 3. *Situated activity level* (eng) och 4. *Level of the self* (eng). I undersökningen framkommer, att trots de förändringar och krav lärarna inom småbarnspedagogik står inför, anser lärarna att deras arbete är meningsfullt och givande. Dessutom kan konstateras att lärarna inom småbarnspedagogik är de som leder och har ansvaret för arbetsfördelningen inom arbetslaget samt det pedagogiska arbetets kvalitet. Vidare menar Ukkonen-Mikkola och Fonsén att funktionella organisationsstrukturer, distribuerat ledarskap och interaktionspraxis inom den småbarnspedagogiska verksamhetsmiljön är avgörande områden för utveckling. Studien visar att en arbetsfördelning där ledarskapet distribueras mellan föreståndare och lärare inom småbarnspedagogik inom verksamheten stärker lärarens profession inom småbarnspedagogiken samt att det pedagogiska ledarskapet har en central roll i att stärka småbarnspedagogernas yrkesroll. (Ukkonen-Mikkola & Fonséns, 2018.)

## 2. ATT LEDA SMÅBARNSPEDAGOGIKEN

### 2.1 Småbarnspedagogikens bakgrundsfaktorer

Småbarnspedagogiken har under de senaste åren varit med om många förändringar. Förändringarna har skett på nationell nivå, kommunal nivå och på enhetsnivå. Småbarnspedagogikens övergång från social- och hälsovårdsministeriet till Utbildnings- och kulturministeriet den 1 januari 2013 förde med sig många förändringar. (Fonsén 2014, s. 14.) Den förnyade lagen om småbarnspedagogik (540/2018) och den nya nationella föreskriften Grunderna för planen för småbarnspedagogik från Utbildningsstyrelsen (2018) har inneburit att man arbetar enligt nya mål och riktlinjer för småbarnspedagogiken. För att kunna förstå det arbete som lärare inom småbarnspedagogik utför är det viktigt att veta vad småbarnspedagogik är och hur det styrs, samt känna till småbarnspedagogikens historia och de situationer och utmaningar man står inför i dagsläget.

#### 2.1.2 Definition av småbarnspedagogiken och dess mål

I lagen om småbarnspedagogik (540/2018) avses med småbarnspedagogik en helhet som består av fostran, undervisning och vård av barn och i vilken synnerhet pedagogiken betonas. Småbarnspedagogik kan ordnas som daghemsverksamhet och familjedagvård som ordnas eller tillhandahålls av kommuner, samkommuner eller andra privata serviceproducenter. I lagen om småbarnspedagogik är det fastslaget bland annat vilka rättigheter barnen i småbarnspedagogik har och på vilket sätt småbarnspedagogiken ordnas. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, 1-2§.)

Utbildningsstyrelsen har år 2018 utfärdat en nationell föreskrift; Grunderna för planen för småbarnspedagogik. Syftet med Grunderna för planen för småbarnspedagogik är att främja genomförandet av den småbarnspedagogiska verksamheten på jämlika grunder i hela landet, uppfylla de mål för småbarnspedagogiken som står skrivet i lagen om småbarnspedagogik samt styra kvalitetsutvecklingen inom småbarnspedagogiken. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018; Utbildningsstyrelsen 2018.)

Utifrån planen för småbarnspedagogik definieras det centrala innehållet i småbarnspedagogiken, samarbetet mellan anordnare av verksamheten och barnens föräldrar



eller andra vårdnadshavare, det mångprofessionella samarbetet samt innehållet i barnets individuella plan för småbarnspedagogik. Planen för småbarnspedagogik är en helhet som omfattar tre nivåer. Den består av de *nationella grunderna* för planen för småbarnspedagogik, de *lokala planerna* för småbarnspedagogik och *barnens planer* för småbarnspedagogik. De *nationella grunderna* för planen för småbarnspedagogik utfärdas av Utbildningsstyrelsen enligt lagen om småbarnspedagogik. De *lokala planerna* och *barnens planer* för småbarnspedagogik utarbetas och genomförs ute på enheterna för småbarnspedagogik. Utbildningsstyrelsen bereder grunderna för planen i småbarnspedagogik i samråd med behövliga samarbetspartner. (Utbildningsstyrelsen, 2018.)

Småbarnspedagogikens målsättning är att gynna en balanserad utveckling och lärande för barnet. För att uppnå detta behövs ett intensivt samarbete mellan fostringspersonalen och föräldrarna, en så kallad fostringsgemenskap för att de tillsammans ska kunna forma en, ur barnets synvinkel, meningsfull helhet. Småbarnspedagogiken ska bestå av en helhet av vård, fostran och lärande. Detta innebär en verksamhet av planerad, målinriktad växelverkan och samarbete där barnets egen lek har central betydelse. (STAKES, 2005, s. 11.)

Inom småbarnspedagogiken koncentrerar sig inte daghemspersonalen endast på själva barnet, utan de behöver vara medvetna om den kulturella kontexten barnet lever i. Kontextualiteten poängterar en helhetsmässig synvinkel som föds ur vardagliga saker och händelser för barnet, som sen påverkar fostran och lärandet. Med detta menas att lärandet, fostran och utvecklingen inte är ett resultat av föräldrarnas eller personalens verksamhet, utan resultatet föds genom samarbete mellan de vuxna och barnet eller barnen sinsemellan. Det här innebär att barnens verksamhet och levnad hör ihop med föräldrarnas, lärarnas och andra vuxnas verklighet och deras förmåga att göra rätt val och beslut, som sedan speglas mot barnet. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007, s. 19.)

## 2.2 Ledarskapet inom småbarnspedagogiken

Att vara ledare inom en kommunal förvaltning innebär att man utgör en del av kommunens många olika organ, som till största del styrs av lagstiftning. Organisationen är skattefinansierad och förväntas beakta både motstridiga krav såsom representation, kontroll, andras medbestämmande, likabehandling, öppenhet, offentlighet samt insyn i hur beslut fattas. Positionen ledaren inom kommunala sektorn har kan beskrivas som en balansgång där ledaren

i sin vardag måste förhålla sig till de olika krav och förväntningar som ställs av både politiker, medborgare och medarbetare. I ledarskapet inom småbarnspedagogiken ingår även intern och extern informationsöverföring och ett ständigt flöde av samspel som går både horisontellt och vertikalt. (Albinsson & Arnesson, 2018 s. 26.)

När man inom småbarnspedagogiken pratar om ledarskapet kan det enligt Hujala m.fl. (2007) oftast delas in i tre till fyra olika delar: det administrativa arbetet (*administration*), det dagliga ledandet (*management*) och ledarskap (*leadership*). Det administrativa arbetet är det ledarskap som betonar administrationens intressen. Inom småbarnspedagogiken menas då det konkreta arbetet som är en del av den kommunala organisationen, som att till exempel ordna dagvårdsverksamhet, se över resurser, göra upp och följa statistik. När föreståndaren i småbarnspedagogik utför administrativt arbete berör det väldigt lite verksamheten kring barnens fostran och lärande. Det dagliga ledandet innebär det ledarskap som utförs endera dagligen eller för övrigt i huvudsak, som att exempelvis hålla möten och ge personlrådgivning. I arbetet ingår även att stödja personalen i deras välmående och utbildning, vilket kräver konkreta åtgärder av föreståndaren. Ledarskap hänvisar till föreståndarens visionära arbete, där ordet ledarskap syftar på framtiden och utvecklandet av organisationens verksamhet. När man med begreppet *det dagliga ledandet* syftar på att leda här och nu, innebär *ledarskapet* här en tidsdimension för framtiden. Ledarskapet innebär att leda helheten, både det administrativa och det dagliga, vilket baseras på att visioner inte kan förverkligas utan konkret verksamhet att grunda sig på. Som en fjärde del kan man nämna det pedagogiska ledarskapet som är något som det i Finland har diskuterats mycket de senaste åren. Det pedagogiska ledarskapet innehåller enligt Hujala de tre tidigare nämnda delarna av ledarskapet, men med en pedagogisk underton som bland annat att skapa pedagogiska visioner och utveckla nya arbetssätt. (Hujala m.fl., 2007, s. 130-132.)

Småbarnspedagogikens praktiska verksamhet består av en ständig process av att föra samman barnens, föräldrarnas och personalens syn och åsikter. Likväl är ledarskapet inom småbarnspedagogiken även bundet till samhällets sociala och administrativa företeelser. Dessa kallas ledarskapets konstruktiva ramar. När ledarskapet granskas både via verksamheten och som bunden till ramarna, pratar man om det kontextuella ledarskapet. (Hujala m.fl., 2007, s. 139.) Ledarskapet inom småbarnsfostran sker i en omedelbar verksamhetsomgivning, vilket betyder i den omgivning där föreståndaren har en aktiv roll. Den mest viktiga av dessa är den egna arbetsenheten, alltså den verksamhetsomgivning som sker på det egna daghemmet. Den andra verksamhetsomgivningen består av barnen och föräldrarna, som enligt Hujala m.fl. kan

ses som daghemmets kunder. När dessa tre ses i växelverkan som ett samspel – föreståndaren/familjen/arbetsgemenskapen – bildas daghemmets primära kulturfält. (Hujala m.fl., 2007, s. 141.)



*Figur 1. Daghemmets primära kulturfält (Hujala m.fl., 2007, s. 141)*

Den teoretiska modell för ledandet av småbarnspedagogiken som presenteras av Hujala m.fl. i figuren ovan ger ett ramverk för att undersöka både ledningens yttre förutsättningar (strukturer) och dess process. I modellen granskas ledarskapsfenomenet både utifrån ledarens och dess omgivnings synpunkter. Modellen kan ändå inte betrakta ledarskapet som isolerat från dess uppfostrings- och undervisningsarbete som småbarnspedagogiken eller dagvården tillhandahåller eftersom ledarskapet på daghemmen sker i den kulturella miljön var även omsorg, fostran och undervisning förverkligas. (Hujala m.fl., 2007, s. 141.)

Eftersom dagens utbildning blivit allt mer specifik och samtidigt mer omfattande inom det egna yrkesområdet, kan konstateras att ingen längre behärskar alla delar inom ett visst arbetsområde. Därför är det upp till var och en i personalen att ansvara för att kvaliteten i arbetet hålls på högsta möjliga nivå. Detta betyder även att ledarskapet förändras från att ha kontroll över direkta arbetsuppgifter till att kunna leda helheter samtidigt som ledaren har förtroende för att personalen sköter sitt arbete enligt bästa förmåga. (Their, 2000, s. 23.)

Verksamhetsmiljön inom småbarnspedagogiken, och speciellt inom en kommunal organisation på flera nivåer där ledarskapet är fördelat på flera olika grupper av aktörer, ställer utmaningar på det pedagogiska ledarskapet (Heikka, 2016, s. 43.) Enligt Fonsén (2010, s. 136) borde pedagogiskt ledarskap ingå som ett viktigt innehållsområde i utbildningen av lärare inom

### 2.2.1 Föreståndarens arbetsuppgifter

Ansvarsområdet för en föreståndare inom småbarnspedagogiken är brett: arbetet omfattar bland annat personal- och ekonomiförvaltning, pappersarbete, möten och deltagande i olika arbetsgrupper, servicebetjäning, ärenden gällande fastighetsförvaltning, väljandet av barn till olika avdelningar, till arbetsgemenskapen relaterad vård och pedagogik. Föreståndaren samarbetar med familjer, organisationer och många andra samarbetspartners. Som förman är grunduppgiften att möjliggöra att kollegiet kan utföra sina kärnuppgifter. Föreståndaren står för gränser och ramar, som ska stödja kollegiet att fortsätta med sina kärnuppdrag och agera på lämpligt sätt. Föreståndaren har en stor roll när det gäller att skapa en god arbetsgemenskap, då utgångspunkten för denna är att skapa gemensamma visioner och gemensam linje för pedagogik samt strukturer som stöder verksamheten och dess uppbyggnad. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 68-69.)

Till daghemsföreståndares område kan höra många olika enheter: daghem, gruppfamiljedaghem, handledning av familjedagvården, öppna daghem, klubbverksamhet, skiftesvård eller grupper av barn med särskilda behov. (Järvinen & Mikkola 2015, s. 70.) På daghemmen finns det fortfarande både administrativa föreståndare och föreståndare som även arbetar i barngrupp. Föreståndare som även arbetar i barngrupp är oftast ansvariga endast för det daghem där hen arbetar. Studier uppmärksammar att detta inte är ett fungerande koncept, eftersom föreståndaren är mycket borta från barngruppen vilket orsakar brist på personal i gruppen. Administrativa föreståndare ansvarar i sin tur för fler än ett daghem eller annan småbarnspedagogisk verksamhet. Kommunerna har skapat villkor för när föreståndaren kan vara administrativ. Som grund för dessa villkor används antalet enheter eller hur många avdelningar det får finnas, ibland antalet underordnade/personal. Dessa villkor kan dock variera kraftigt. På vissa daghem utnämns någon av lärarna inom småbarnspedagogik till vice föreståndare eller utses till ansvarsperson för enheten. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2016, s. 295–297, 301.)

## 2.2.2 Arbetsuppgifter för lärare inom småbarnspedagogik

Lärarna inom småbarnspedagogik ställs inför många olika yrkesmässiga krav. Läraren fungerar enligt forskning både som teamledare och pedagogisk ansvarig i gruppen (Nationella centret för utvärdering, 2019; Järvinen & Mikkola 2015; Ukkonen-Mikkola & Fonséns, 2018). Som lärare inom småbarnspedagogik arbetar och samarbetar man tillsammans med bland annat barnen, föräldrarna, med mångprofessionella samarbetspartners, speciallärare, nybörjarundervisningen, barnrådgivningen och barnskyddet. Läraren inom småbarnspedagogik arbetar således i en gemenskap som består av flera olika yrkesgrupper, som tillsammans utvecklar och stöder varandra. Läraren inom småbarnspedagogik har ansvaret för både den kortsiktiga och långsiktiga planeringen av barnens inläring och undervisning. Arbetet lärarna utför utgår från Grunderna för planen för småbarnspedagogik, som tidigare nämnt även kallas ”Planen för småbarnspedagogik”. Det är det styrdokument som verkar som ramen i arbetet. Det är ett bindande dokument, vilket betyder att det som står där måste förverkligas. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, 21§; Utbildningsstyrelsen 2018, s. 7.)

Det är läraren inom småbarnspedagogik som ansvarar för planerandet av den pedagogiska undervisningen i barngruppen. Läraren har som uppgift att dela med sig av sina kunskaper och handleda teamets övriga personal att använda sig av pedagogiska metoder samtidigt som hen ser till att man tar lärdom av varandras kunskaper. Det är även läraren som ansvarar för att god pedagogisk verksamhet genomförs i det dagliga arbetet i den egna barngruppen. (Järvinen & Mikkola 2015, s. 62.)

Järvinen och Mikkola (2015, s 62) refererar till Karila som påstår att det pedagogiska ansvaret kan betraktas som det pedagogiska ledarskapet i ett arbetslag, eftersom läraren inom småbarnspedagogik inte enbart bör reflektera över sina egna yrkesmässiga metoder, utan även ansvarar för att arbetsteamets verksamhet är av pedagogiskt hög standard.

## 2.2.3 Behovet av pedagogiskt ledarskap

Ledarskapet inom småbarnspedagogiken har som utgångspunkt att främja varje barns välbefinnande och lärande. I Utbildningsstyrelsens dokument, *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2018) framkommer det att pedagogiskt ledarskap är en förutsättning för att utveckla verksamhetskulturen och att det pedagogiska ledarskapet innebär att leda, utvärdera och utveckla småbarnspedagogiken på ett målinriktat och systematiskt sätt. Det pedagogiska

ledarskapet enligt denna definition omfattar alla sådana åtgärder som ger personalen förutsättningar för goda arbetsförhållanden, förutsättningar att utveckla och utnyttja sin yrkeskompetens och sin utbildning samt att genomföra pedagogisk verksamhet. (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 29-30.)

Enligt Arnér och Sollerman (2018) finns det två nivåer av det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogikens olika professionsgrupper. Dels är det föreståndarens övergripande pedagogiska ledarskap, dels är det läraren inom småbarnspedagogikens pedagogiska ledarskap på respektive avdelning. För att småbarnspedagogiken ska kunna leva upp till styrdokumentens mål och riktlinjer krävs det att alla arbetar mot samma mål. Det pedagogiska ledarskapet innebär bland annat att ansvara för implementeringen av de nationella målen i verksamheten. Det medför även att läraren inom småbarnspedagogik kan antas ha det yttersta ansvaret för att personalen på respektive avdelning arbetar enligt grunderna för planen för småbarnspedagogik. (Arnér & Sollerman, 2018, s. 13-14.) För att förverkligandet av småbarnspedagogikens mål enligt dess styrdokument skall uppnås på respektive avdelningar behöver personalen besitta en bred kunskap. Denna kunskap behöver med tiden utökas, ibland modifieras, delas kollegialt samt användas på ändamålsenliga sätt i arbetet med barnen. Det är läraren inom småbarnspedagogik som leder detta arbete men hela arbetslaget ansvarar för att tillsammans genomföra det, genom att bilda ett s.k. *lärande arbetslag*. I ett lärande arbetslag tar man ständigt tillvara på medarbetarnas kompetenser. (Riddersporre & Stier, 2021, s. 60.)

Även Nationella Centret för Utbildningsutvärdering (NCU), påstår i sin rapport gällande småbarnspedagogikens kvalitet i vardagen, att man kan finna två dimensioner av pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken genom att betrakta att det pedagogiska ledarskapet utövas av två olika professioner inom småbarnspedagogiken ute på enheterna. I den första dimensionen kan man se att det är chefen för den småbarnspedagogiska enheten (föreståndaren) som ansvarar för att den pedagogiska verksamheten i enheterna leds, utvärderas och utvecklas på ett målinriktat och systematiskt sätt. Föreståndaren ansvarar även för att personalen har möjlighet att lära sig i arbetet. Det pedagogiska ledarskapet förverkligas genom stöd från lärarna inom småbarnspedagogiken och genom att hela personalen involveras. I den andra dimensionen framgår det att läraren inom småbarnspedagogik ansvarar för planeringen av verksamheten i barngruppen, att målen för verksamheten uppnås och för att verksamheten utvärderas och utvecklas. Hela personalen planerar, genomför, utvärderar och utvecklar den pedagogiska verksamheten tillsammans. (NCU, 2019, s. 108-109, 165.)

Det pedagogiska ledarskapet kan också delas. När personalen tillsammans bär ansvar för pedagogikens kvalitet och dess utveckling talar vi om det *distribuerade ledarskapet*. När olika ledarvillkor är uppbyggda i olika fenomennivåer och när ledarskap ses som konkreta handlingar, kan det anses förekomma ett omfattande pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken (Fonsén, 2010; Fonsén & Parrila, 2016, s. 24–25).

På många daghem finns det arbetsgrupper, som ansvarar för den kontinuerliga utvärderingen och utvecklingen av den pedagogiska verksamheten. Syftet med arbetsgrupperna är att stödja lärarna inom småbarnspedagogik i sitt pedagogiska ledarskap som utförs i deras egna arbetsteam. Lärarna för vidare information och diskussionsinnehåll från dessa arbetsgrupper till sina egna team för diskussion och genomförande. I ett distribuerat pedagogiskt ledarskap är utvecklandet av strategier viktigt och föreståndaren bör undersöka, hur man skapar lämpliga hanteringsmetoder för ledning på den egna enheten samt öppna upp arbetsprocesser för dessa. Ett distribuerat ledarskap kan anses förekomma eftersom förmannen tillsammans med läraren inom småbarnspedagogik verkar som utvecklare av strategier för enheten, de handleder småbarnspedagogiska planeringsarbeten i arbetsteamerna och ger stöd för den pedagogiska planeringen. Detta sker genom observationer, utvärderingar och utveckling. (Heikka, 2016, s. 47–54, 57; Parrila & Fonsén, 2016, s. 92–93.)

### 3. TEORETISKA PERSPEKTIV PÅ SMÅBARNSPEDAGOGISKT LEDARSKAP

Ett centralt begrepp i denna undersökning är ledarskap eftersom undersökningen vill synliggöra hur lärarna inom småbarnspedagogik uppfattar sitt pedagogiska ledarskap och sin roll som pedagogiska ledare i arbetsteamet. Det småbarnspedagogiska ledarskapet kan betraktas från olika perspektiv. I detta kapitel ges en överblick av ledarskap, med fokus på pedagogiskt ledarskap och distribuerat ledarskap utifrån ett småbarnspedagogiskt perspektiv.

Begreppet ledarskap är enligt Waniganayake (2014) ett svårdefinierat ord på grund av att det inte finns enbart en definition eller en överenskommelse om dess betydelse eller hur ledarskapet blir förstått eller bedömt. Juuti (2013) menar att ledarskap ofta förknippas med endast ledaren eller förmannen fast det i själva verket består av en process mellan förman, arbetstagare, kontext och uppsatta mål. (Juuti, 2013, s. 13–14). Ledarskap har undersökts enligt traditionen som beskriver hurudan en god ledare är utgående från hens personlighet. Ledarskap har även undersökts enligt hur ledarna gör eller tänker i olika situationer. (Sandén, 2007).

Northouse (2013) konstaterar att synsättet på hur en ledare ska vara har ändrats flera gånger sedan början av 1900-talet. Ett ledarskap vars målsättning är att bidra till en utveckling av andra aktörers förståelse av sig själva och världen, alltså att bidra till en lärprocess kan enligt Elo (2021) kallas pedagogiskt ledarskap även om allt ledarskap inte har detta fokus. Inom småbarnspedagogiken är målen med verksamheten att utveckla barnens tillväxt och lärande, alltså att bidra till lärprocesser hos barnen. Därmed kan man enligt Elos definition av ledarskapet anta att ett pedagogiskt ledarskap utövas inom den småbarnspedagogiska verksamheten för att bidra till barnens utveckling och lärprocesser. Trots att det finns en hel del definitioner på vad ledarskap är råder det en samstämmighet om att ledarskap är ett speciellt beteende som människor utövar i avsikt att påverka andras tänkande, inställning och uppförande. Inom en organisation är avsikten oftast att få personalen att arbeta mot gemensamt uppsatta mål, motivera dem till att prestera samt få dem att trivas. (Jacobsen, 2012, s. 388). Ledarskapet kan vara distribuerat dels mellan olika nivåer, dels mellan professioner. Inom småbarnspedagogiken kan ledarskapet därmed antas distribueras mellan de olika nivåerna i den småbarnspedagogiska verksamheten eller mellan de olika yrkesprofessionerna inom



småbarnspedagogiken. Det distribuerade ledarskapet fokuserar inte endast på vad ledare gör, utan på hur och varför de handlar så som de gör (Smeds-Nylund, 2021).

### 3.1 Pedagogiskt ledarskap

Pedagogiskt ledarskap är ett brett begrepp som kan förstås som ledarskap som inkluderar pedagogiska drag eller en pedagogisk grund för utbildning. Det kan även ses som ett övergripande begrepp för all innehållsutveckling. Det pedagogiska ledarskapet, särskilt inom småbarnspedagogiken i Finland, är fortfarande ett tämligen outforskat område och terminologin är fortfarande beroende av definitionerna från några få forskare. (Fonsén 2010: Fonsén & Parrila, 2016; Hujala et.al., 2016). Att begreppet pedagogiskt ledarskap inte är desto mer beforskat inom småbarnspedagogiken kan även noteras i deras styrdokument, eftersom begreppet förekommer endast en gång i den nationella föreskriften Grunden för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 29). I Fonsén och Parrila (2016) används termen *pedagogiskt ledarskap* inom småbarnspedagogiken som ett brett paraplybegrepp som omfattar konkret ledningsverksamhet: *pedagogiskt ledande* och än mer snävt definierat: *ledandet av pedagogiken*. Enligt Fonsén och Parrila (2016, s. 24) är en person som utför dessa aktiviteter en *pedagogisk ledare*.

Pedagogiken har som uppgift är att stimulera människans vilja att lära sig. Enligt Their (1994) innebär det att inspirera och skapa insikter om behovet av lärande, förändring och utveckling. En pedagogisk ledare inspirerar modet, viljan och förmågan att klara av uppgifter hos sina medarbetare. På så vis kan det förstås som att ledaren fungerar som ett föredöme för den pedagogiska processen i arbetet. Samtidigt som en pedagogisk ledare inspirerar sina medarbetare, bygger ledaren hela tiden upp beredskap inför nya uppgifter genom att acceptera och använda sig av olika former för belöning. Den pedagogiska ledaren är öppen för nya idéer i sin omgivning för att ständigt kunna utveckla sitt eget kunnande. Enligt Their har en pedagogisk ledare insikt i att kvalitetssäkringen måste utgå från människorna i arbetet för att kunna nå sådana kvalitetsnivåer som krävs på alla områden. På så vis förstår sig ledaren även på att ta hand om de anställdas inre hälsa. (Their, 1994, s. 42.)

Sett ur det pedagogiska ledarskapets synvinkel, menas att få de lärande att konstatera och begripa varför nya kunskaper behövs samt få dem att förstå hur lärandet tjäna både individ, organisation och samhälle. Their anser även att lärandet inte kan ses som en destination utan är

en kontinuerligt pågående process i all mänsklig verksamhet och genom att leda pedagogiskt både förstärks och möjliggörs denna process. (Their 1994, s. 132, 165.) Liksom Their tänker Maltén att en central uppgift i samband med utvecklings- och förändringsarbete är att få personalen engagerad och positivt inställda till förnyelse och förändring. Enligt Maltén bör ledaren även vara lyhörd för medarbetarnas åsikter, engagemang och förväntningar på delaktighet i utvecklingsprocesser. (Maltén 2000, s. 180–181.)

Eftersom ledarskap inte eftersträvar att stabilisera och bibehålla rådande förhållanden, utan indikerar mobilitet och utveckling behöver verksamheten man bedriver grunda sig på en tanke, en avsikt, en vision om ett kommande tillstånd. Den pedagogiska ledaren startar upp och driver diskussionen i sin organisation samt ansvarar för att visionen får en klar utformning och att alla lär sig den. Visionen ger kraft och riktning åt arbetet och lösgör energi åt arbetsprocesserna. Den pedagogiska ledaren förstår att allt inte kan förverkligas på en gång, utan att man måste argumentera tillsammans med sina medarbetare. Ledaren fungerar som en pedagogisk stödperson, som inte tar besluten för någon annan men som hjälper andra att fatta sina egna beslut och ger medarbetarna möjlighet till tillväxt och utveckling. (Their, 1994, s. 88–92.)

### 3.1.1 Definitioner på pedagogiskt ledarskap

Begreppet pedagogiskt ledarskap har enligt Hujala, Heikka och Halttunen (2016) starkt trätt fram på det småbarnspedagogiska fältet och i litteraturen. Det pedagogiska ledarskapet sätter fokus på innehållsutvecklingen av småbarnspedagogiken. Hujala menar att tolkningen av pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken oftast hänför sig till ledandet av småbarnspedagogiken. (Hujala m.fl., 2016, s. 293.)

Riddersporre och Erlandsson (2019, s. 19) beskriver pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken så här:

*Pedagogiskt ledarskap handlar om att skapa organisatoriska förutsättningar för utveckling, att leda och samordna det pedagogiska arbetet i riktning mot hög kvalitet och god målhoppfyllelse, hela tiden med fokus på barns utveckling och lärande, genom att systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utvärdera verksamheten.*

Definitionen av pedagogiskt ledarskap beror enligt Fonsén (2010) på till vilket sammanhang begreppet *pedagogik* associeras. Pedagogiskt ledarskap har definierats som en ledarstil eller som knutet till en enskild persons karaktärsdrag. Det pedagogiska ledarskapet har även definierats i förhållande till skilda ämnesområden, som ett hanteringsverktyg för att utveckla den grundläggande verksamheten man befinner sig i. En ytterligare definition har varit att se på pedagogiskt ledarskap som ledandet av människor, vid sidan av utvecklandet av verksamheten. Fonsén (2010, s. 130) refererar till Helakorpi som anser att pedagogiskt ledarskap inom skolledningen ofta snävt definieras till ledandet av pedagogiken, även om den nuvarande förståelsen av pedagogiskt ledarskap är bredare. Helakorpi beskriver pedagogiskt ledarskap som en omfattande delad kontroll av människor, saker och kunskap som innefattar och drar nytta av gemenskap, mångfald och nytänkande. (Fonsén 2010, s. 130.)

Det finns även olika definitioner av vad begreppet pedagogiskt ledarskap omfattar. Begreppet kan anses innefatta delar av administrativt ledande och dagligt ledande. Det kan även förknippas med att ta ansvar för informationsflödet, då det centrala i pedagogiskt ledarskap kan anses vara att föra forskningskunskap till fältet samt kommunicera fältets behov till ledningen. Jouttimäki (refererad i Fonsén, 2010, s. 130) betraktar allt ledarskap inom småbarnspedagogiken som pedagogiskt ledarskap i de situationer där ledaren använder sig av sina ”pedagogiska glasögon” i sina handlingar, det vill säga när ledaren har kunskap i ämnet och det verkar som en stark drivkraft i beslutsfattandet. (Fonsén, 2010, s. 130.)

Uljens (2021) vill bredda förståelsen för det pedagogiska ledarskapet inom utbildningsledarskapet genom att betrakta det som ett flernivåfenomen. Uljens fokuserar på uttrycket pedagogiskt ledarskap som att betona de pedagogiska kvaliteterna av ledarens handledande, oavsett nivå eller kontext och oavsett om detta ledarskap utövas individuellt eller tillsammans med andra. (Uljens, 2021, s. 16–19). Enligt Elo kan ett ledarskap med målsättningen att bidra till en utveckling av andra aktörers förståelse av sig själva och världen, alltså att bidra till en lärprocess, betraktas som ett pedagogiskt ledarskap. Pedagogiskt ledarskap kan därmed bidra till en förändring av människors sätt att förstå och tänka vilket även leder till en förändring av deras agerande. Inom utbildningsledarskapet kan antas att det pedagogiska ledarskapet utövas på samtliga nivåer av utbildningens styrkedja men att det tar sig olika uttryck beroende på till vilken nivå det pedagogiska ledarskapet granskas utifrån. Elo menar att interaktionen lärare-elev är tydligast pedagogisk till sin karaktär medan exempelvis formuleringen av de nationella läroplansgrunderna är en annan form av pedagogiskt ledarskap som medieras genom flera aktörer och artefakter på olika nivåer i styrkedjan. (Elo, 2021, s.

121–122, 138). På samma vis kan man anta att interaktionen mellan läraren inom småbarnspedagogik och barnen har en tydlig pedagogisk karaktär inom den småbarnspedagogiska verksamheten medan lärarens pedagogiska ledarskap även till exempel kan återspeglas i arbetet med att uppfylla målen enligt småbarnspedagogikens styrdokument.

Definitionerna av det pedagogiska ledarskapet väldigt många och breda vilket även leder till att begreppet ingalunda är entydigt. Uppfattningen om pedagogiskt ledarskap kan variera redan inom en enhet och olika aktörer emellan. Även definitionerna av pedagogiskt ledarskap forskare sinsemellan skiljer sig åt. Inom småbarnspedagogiken anses begreppet vara i behov av ytterligare förtydligande eftersom det pedagogiska ledarskapet då även kan utvecklas och utvärderas bättre. (Elo, 2021, s. 122; Fonsén, 2010, s. 127–128; Heikka & Waniganayake, 2010, s. 105; Uljens, 2021, s. 15–19.)

Eftersom definitionerna av pedagogiskt ledarskap är många och även tvetydiga vill jag förtydliga vad jag i denna undersökning avser med begreppet i fråga. Med pedagogiskt ledarskap i denna undersökning att läraren leder eller utövar inflytande över andra, både barn och medarbetare, för att kunna underlätta deras lärprocesser (Uljens, 2021). Med pedagogiskt ledarskap menas alltså ledandet av människor, vilket innebär att läraren inspirerar och skapar insikter om behovet av lärande, förändring och utveckling hos medarbetarna. (Fonsén, 2010).

### 3.1.2 Det pedagogiska ledarskapets uppgifter

All ledarskapsverksamhet anses vara inriktad på att främja organisationens mål. En av småbarnspedagogikens grundläggande uppgifter är att stödja barnets tillväxt och lärande, därmed anser Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski och Nivala (1998) att pedagogiskt ledarskap bör ses som utvecklandet av denna grundläggande uppgift. Småbarnspedagogiken har ändå inte bara ett grundläggande uppdrag, utan två: det sociala uppdraget och pedagogiken. Inom småbarnspedagogiken är avsikten med det pedagogiska ledarskapet sambandet mellan ledarskapet och daghemmens sociala uppdrag. Pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken kan definieras som ett stöd för barnets tillväxt och lärande. (Hujala m.fl., 1998). Det kan även betraktas som ett ledarskap som direkt eller indirekt syftar till att få till stånd, uppmuntra, underlätta lärandet för en annan individ, såväl barn som kollegor. Hujala menar att småbarnspedagogikens sociala uppdrag självfallet även är att fungera som en social service åt familjerna. När daghemsföreståndarens pedagogiska ledarskap diskuteras betonas särskilt pedagogiken. (Hujala m.fl., 1998, s. 150.)

Enligt Uljens kan man identifiera olika nivåer och former av pedagogiskt ledarskap. Genom pedagogiskt ledarskap inverkar man på pedagogers och pedagogiska ledares självförståelse, förväntningar, framtidsorientering samt handlings- och samverkansmönster på en policynivå och på en interaktiv nivå. Pedagogiskt ledarskap på en övergripande policynivå innebär att det hos ansvariga och utövande pedagogiska ledare utvecklas en bestämd självförståelse utifrån vilken dessa ledare i sin tur påbörjar bestämda förändringsprocesser inom ledarnas organisation. Pedagogiska ledarskapet måste även betraktas i sitt sammanhang vilket innebär att dess karaktär måste relateras till vilken typ av organisation det är frågan om samt vad som är organisationens samhälleliga uppdrag. (Uljens, 2015, s. 9.)

Det pedagogiska ledarskapets uppgifter definieras på olika sätt beroende på vilken kontext den betraktas ur. Fonsén (2008) fördelar det pedagogiska ledarskapets uppgifter till att definiera småbarnspedagogikens grundläggande uppgifter, till småbarnspedagogiskt planeringsarbete, till ledandet av människor och aktiviteter samt till upprätthållandet av pedagogiska diskussioner. Enligt Fonsén är grunden för hela det pedagogiska ledarskapet triangelns nedersta nivå (se figur 2 nedan); Småbarnspedagogikens grundläggande uppgifter. Ovanpå den placeras sig det småbarnspedagogiska planeringsarbetet. Den småbarnspedagogiska planeringen grundar sig på småbarnspedagogikens grundläggande uppgifter. Visionen och strategin styrs av dess grundläggande koncept, vilket skapar en riktning och metoder för att nå de uppsatta målen. Även den tredje nivån av det pedagogiska ledarskapets uppgifter, ledandet av människor och aktiviteter, styrs av dessa principer. För att garantera verksamhetens pedagogiska kvalitet sker en kontinuerlig, reflekterande pedagogisk diskussion på alla dessa nivåer och mellan nivåerna i organisationen. På samtliga nivåer finns en gemensam syn på den grundläggande uppgiften. Fonsén anser att nivåerna måste passa ihop för att skapa en stadig grund för det pedagogiska ledarskapets uppgifter. (Fonsén, 2008, s. 49.)



Figur 2: Pedagogiskt ledarskap betraktat ut småbarnspedagogikens kontext. (Fonsén 2008, s. 49)

Fonsén (2008) anser således att grunden för hela det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogiken är det som definieras som småbarnspedagogikens grundläggande uppgift, vilket är att stödja barnets tillväxt och lärande. Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski och Nivala (1998) anser att pedagogiskt ledarskap bör ses som utvecklandet av denna grundläggande uppgift. Ett barn som deltar i småbarnspedagogisk verksamhet har rätt till systematisk och målinriktad fostran, undervisning och vård enligt lagen om småbarnspedagogik. Barnets plan skall utgå från barnets behov och bästa och målen som anges i planen ska gälla den pedagogiska verksamheten. Det är läraren inom småbarnspedagogik som ansvarar för utarbetandet av barnets plan för småbarnspedagogik (Grunderna för planen för småbarnspedagogik, 2018). I samband med utarbetningen av barnens individuella planer inom småbarnspedagogiken kan därmed antas att läraren utövar ett pedagogiskt ledarskap för att kunna utveckla den grundläggande uppgiften; att stödja barnets tillväxt och lärande. För att kunna genomföra verksamheten planenligt så att målen uppnås behöver läraren planera verksamheten i barngrupperna. Enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) har läraren inom småbarnspedagogik det övergripande ansvaret för just detta. Genom planerandet av verksamheten leds även aktiviteterna som skall utövas i den pedagogiska verksamheten samt människorna som är involverade i det pedagogiska arbetet. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) framgår det ändå att lärarna, speciallärarna, socionomerna,

barnskötarna och den övriga personalen inom småbarnspedagogiken ska planera och genomföra verksamheten tillsammans. För att detta skall kunna genomföras bör de upprätthålla pedagogiska diskussioner för att kunna utveckla och utvärdera verksamheten.

## 3.2 Distribuerat ledarskap

Det finns många definitioner på begreppet distribuerat ledarskap. Det distribuerade ledarskapet överlappar både litteratur om delat, kollaborativt, demokratiskt och deltagande ledarskap. Med det menas att distribuerat ledarskap ofta används som ett förenklat sätt för att beskriva någon form av delegerad, delad eller spridd ledarskapspraxis inom utbildningen. (Harris, 2008.) Willhelmson och Döös (2019) beskriver *kollektivt* ledarskap som det mest övergripande begreppet. Det i sin tur delas upp i *distribuerat ledarskap* till andra än chefer och *delat ledarskap* mellan chefer. Kollektivt ledarskap används i forskningslitteraturen som ett samlingsbegrepp för en växande mängd forskning som betonar ledarskap som fördelat på flera aktörer. (Wilhelmson & Döös, 2019, s. 17.)

### 3.2.1 Definitioner på distribuerat ledarskap

Betydelsen av distribuerat ledarskap är många. Enligt Kovalainen har det distribuerade ledarskapet utvecklats till ett betydande forskningsområde efter 1900-talets andra hälft i samband med att det uppstått diskussioner bland forskare inom utbildningsledarskapet och bland aktörer på fältet. (Kovalainen, 2020, s. 71.) Liljenberg (2015) i sin tur menar att distribuerat ledarskap är ett relativt nytt begrepp i Norden men att idéerna bakom begreppet funnits länge.

Kovalainen (2020) låter förstå att det distribuerade ledarskapet till en början blev förstått som ett arbetsredskap, som gav ledaren möjligheten att dela på arbetsbördan. Detta kunde till exempel ske genom att delegera arbetsuppgifter. Senare har begreppet även ansetts betyda att leda tillsammans med andra aktörer. Detta har i sin tur lett till en övergång från ett hierarkiskt styrande, top-down eller bottom-up, till att ha blivit en mer spontan men även mer svårbegriplig form av delad ledarskapskultur som sker vertikalt. (Kovalainen, 2020, s. 82.). Enligt Bolden (refererad i Kovalainen, 2020, s. 82) existerar inget samförstånd om vad distribuerat ledarskap innebär.

Det distribuerade ledarskapet är enligt Wilhelmson och Döös (2019, s.17-18) ett begrepp som används för att peka på att ansvar och makt fördelas, distribueras, till andra än de som har chefspositioner i en organisation. Andra begrepp som används i stället för distribuerat ledarskap kan vara utfördelat och fördelat ledarskap och även begreppet delat ledarskap som sådan. Döös, Wilhelmson och Backström (2010, s. 13) använder sig av begreppet delat ledarskap som beskriver ett delande av arbetsuppgifter, ansvar och befogenheter bland formellt utsedda chefer som har som arbetsuppgifter inom personal- och verksamhetsledning. För att förtydliga begreppet menar Döös m.fl. (2010, s.15) att det inte är frågan om ett delat ledarskap ifall en chef delegerar vissa arbetsuppgifter för att slippa utförandet men ändå behåller ansvaret. Inte heller är informationsutbyte och rådgivning tillsammans med andra i olika arbetsgrupper delat ledarskap. Däremot närmar man sig ett delat ledarskap om arbetsgruppen tillsammans tar ansvar och fattar beslut. (Döös m.fl., 2010.)

Supovitz (2019) argumenterar att distribuerat ledarskap är en lins att förstå en rad olika ledarskapsaktiviteter som tillsammans bidrar till att fullfölja organisationens uppdrag. Den här beskrivningen har sitt ursprung i att ledarskapet är inflytandet som uppstår ur en rad interaktioner mellan människor (ledare och följare) under processen att engagera sig i en viss uppgift. Eftersom distribuerat ledarskap enligt den här beskrivningen inkluderar ett flertal aktörer i en förbättringsprocess, är det viktigt att komma ihåg att det inte innebär att ledaren tar alla beslut som hen sen delegerar åt andra att ansvara för. Snarare handlar det om att involvera ett bredare spektrum av perspektiv under förbättringsprocessen för att bättre förstå källorna till viktiga utmaningar, att involvera fler människor i planeringsstrategier för att övervinna dessa utmaningar samt att inkludera dessa deltagare i den efterföljande åtgärden. (Supovitz, 2019.)

Spillane (2005, s. 144) menar att distribuerat ledarskap först och främst handlar om hur ledarskapet utförs i stället för att belysa ledare och dess roller, funktioner, rutiner och strukturer. Ledarskapet som en praktik ur ett distribuerat perspektiv ses som en produkt av interaktionerna som sker mellan skolledare, dess följare och situationen de befinner sig i. Det distribuerade ledarskapet fokuserar inte enbart på *vad* ledare gör, utan snarare på *hur* och *varför* de handlar som de gör. Distribuerat ledarskap förekommer i olika typer av organisationer, men i ett pedagogiskt sammanhang blir det särskilt tydligt då man till exempel kan notera att skolor inte enbart leds av rektorn, utan hela lärarkåren och det övriga skolsamfundet bidrar med sin kunskap. I ett distribuerat ledarskap ligger fokus på praxis, det vill säga den interaktion som ledaren har med medarbetarna i respektive situation. Det är inte i första hand ledarens kunskaper



och färdigheter som står i fokus, utan fokus ligger snarare på att förstå hur ett flertal individer delar på ansvaret för att leda en skola eller en organisation (Spillane, 2005).

Enligt Harris (2014) ger det distribuerade ledarskapet uttryck åt både formellt och informellt ledarskap. De är varken separata eller varandras motsatser. Det distribuerade ledarskapet erkänner möjligheten att människor kan arbeta tillsammans men med fokus på olika mål och resultat. Distribuerat ledarskap ger inte resultat endast genom goda relationer och samverkan. Harris anser att forskning åskådliggör att det krävs omsorgsfullt planerade, disciplinerade professionella insatser för att samarbete ska ha en positiv inverkan på en organisations prestation och resultat, samt för att åstadkomma delade påverkansmöjligheter. (Harris, 2014.)

Enligt Northouse (2013, s. 289) är det delade eller det distribuerade ledarskapet en form av lagledarskap (*team leadership*) som har blivit vanligare att använda sig av i organisationer för att snabbare kunna bemöta allt mer komplexa frågor som uppstår. Dessa lag består av grupper där individerna är beroende av varandra, har gemensamma mål och samordnar sina aktiviteter för att nå målen. Inom det distribuerade ledarskapet får medlemmarna mer inflytande och de formella ledarna utövar inte sitt ledarskap i lika stor utsträckning. Genom det distribuerade ledarskapet kan ledarskapet växla mellan medlemmarna beroende på situation och det leder till att förändringar och komplexa situationer kan bemötas på ett effektivt sätt. (Northouse, 2013.)

Som tidigare nämnt fäster Liljenberg (2015) uppmärksamheten på att det även finns hinder och utmaningar med det distribuerade ledarskapet. Dessa hinder och utmaningar är till exempel strukturella hinder så som tidsbrist, kulturella hinder på grund av olika lärarkulturer och situationer där ledarskapet har top-down approach till utveckling. (Liljenberg, 2015, s. 34–35.) Enligt Supovitz är en utmaning med distribuerat ledarskap att definiera vad det är, och vad det inte är. Han menar att vissa definierar distribuerat ledarskap som att den formella ledaren delegerar ledarskapsuppgifter åt andra. En annan definition är distribuerat ledarskap som en form av skolledarskapsteam som består av flera olika aktörer som tillsammans ska förbättra utbildningen. (Supovitz, 2019.)

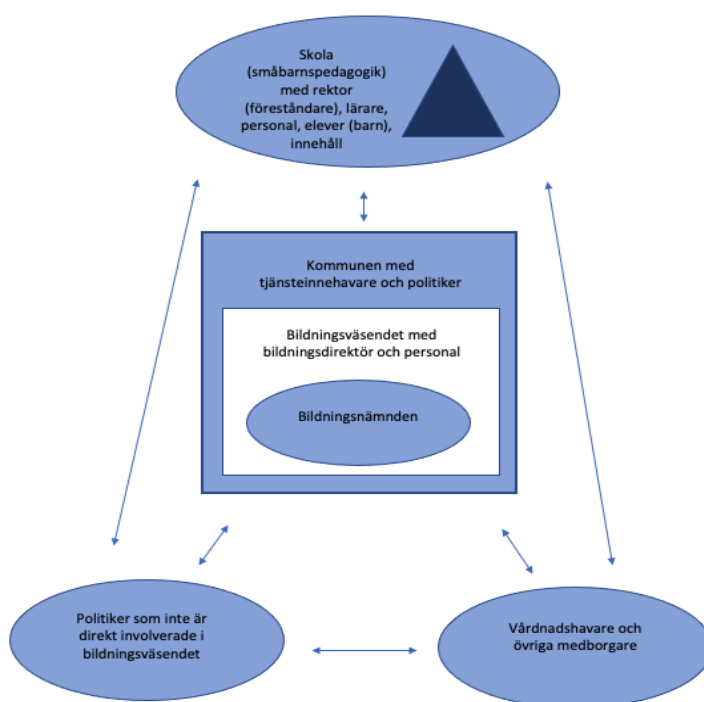
### **Det distribuerade ledarskapets uppgifter**

Ledarskap kan ses som en process var individen påverkar en grupp människor att sträva mot ett gemensamt mål (Northouse, 2013, s. 5). Inom småbarnspedagogiken är en av de grundläggande uppgifterna är att stödja barnets tillväxt och lärande. Enligt Supovitz (2019) kan

utbildningsvärlden förbättras och bli mera meningsfull för alla aktörer genom ett distribuerat ledarskap. Inom småbarnspedagogiken skulle detta kunna ske genom att ledarna sätter större fokus på hur man prioriterar olika förbättringsinsatser. Enligt Supovitz blir hela tiden att ledarnas arbete mer utmanande och därför krävs kloka ledarskapsval vilket samtidigt leder till verksamhetens framgång. Med hjälp av ett distribuerat ledarskap kan ledaren förbättra verksamheten avsevärt med hjälp av de erfarenheter som även fås från medarbetarna. (Supovitz, 2019.)

Supovitz påstår att man genom att uppmärksamma principerna av ett distribuerat ledarskap kan öka chanserna att lyckas med en meningsfull och hållbar förändring (Supovitz, 2019). Högström påstår att ledare i organisationer med ett modernare förhållningssätt utgår från att medarbetarna har den bästa kunskapen inom sitt särskilda område och inser även att denna kunskap bör tas tillvara på (Högström, 1999, s. 49).

Smeds-Nylund (2021) beskriver att utbildningsledarskapet i kommunal kontext kan betraktas med hjälp av teorier om distribuerat ledarskap och icke-affirmativt pedagogiskt ledarskap eftersom ledningen av utbildningsväsendet i en kommun kan granskas med hjälp av en triangelmodell. Triangeln visar att utbildningsledarskapet i en kommuns verksamhet är delat, utsträckt över olika slags aktörer och möjligen även distribuerat bland de olika aktörerna.



Figur 3: Utbildningsledarskapet i kommunal kontext (refererad i Smeds-Nylund, 2021, s. 171)

Smeds-Nylund (2021, s. 170-172) menar att kommunens aktiva politiker, förtroendevalda och tjänsteinnehavare placeras i centrum av modellen ovan. Bildningsväsendet med bildningsdirektören leds av bildningsnämnden och verkar inom de ramar som fullmäktige har gett. Objektet för beslutsfattandet är skolorna med sina pedagogiska verksamheter, vilket representeras av en didaktisk triangel. Vårdnadshavare och övriga medborgare har placerats i ett hörn och aktiva politiker som deltar i samhällsdebatten, men som inte direkt är involverade i bildningsväsendet har placerats i ett annat hörn. Mellan alla dessa aktörer går dubbelriktade pilar för att påvisa process, kommunikation och påverkan. Den lokala kontexten innehåller personliga relationer av olika slag, avstånden mellan människorna är små och kommunikationen kan vara livlig, menar Smeds-Nylund. Eftersom småbarnspedagogiken är en del av utbildningsledarskapet kan det betraktas på motsvarande vis i kommunal kontext. Därmed kan även antas att den småbarnspedagogiska verksamheten är delad, utsträckt över flera aktörer och även distribuerat bland de olika aktörerna i styrkedjan.

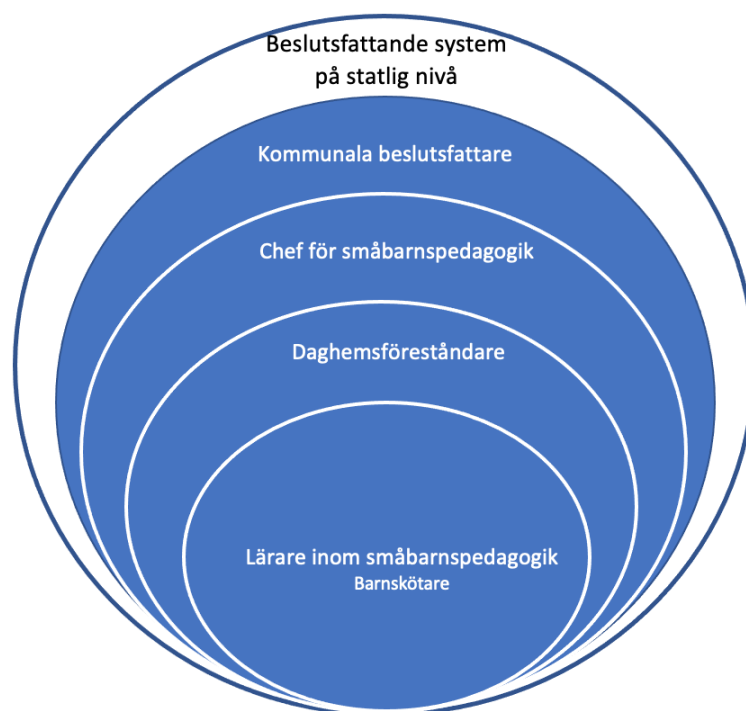
Med distribuerat ledarskap (*jaettu johtajuus*) menas enligt Heikka (2016) fördelning av ledningsansvar och ledningsuppgifter mellan flera olika personer. De här personerna kan vara både personer i ledarpositioner och medlemmar av personalen, till exempel lärare inom småbarnspedagogik som inte har en utsedd chefsposition. Heikka menar att distribuerat ledarskap ändå inte är synonymt med arbetsdelning eller delegering, inte heller innebär det att alla är med och leder eller att ledarens betydelse minskar. Det centrala med distribuerat ledarskap är att olika aktörers ledarskap är sammankopplade till varandra. Distribuerat ledarskap är även delad kunskap, ansvar och handlande, som en person i ledarskapsposition medvetet planerar, leder och koordinerar. Det här betyder även att det inte finns bara en mall för distribuerat ledarskap, som genast kan tas i bruk som sådan inom en organisation. Det distribuerade ledarskapet kan ses som ett arbetsredskap åt föreståndaren, med vars hjälp föreståndaren kan granska sitt eget och organisationens förverkligade ledarskap samt dess funktionalitet. Föreståndaren kan bland annat stödja personalen att delta i ledarskapet och vid behov även stärka personalens engagemang och ansvar om det behövs. (Heikka, 2016, s. 45.)

Utbildningsledarskapet, och därmed även ledarskapet inom småbarnspedagogiken, är ett mångdimensionellt fenomen där många aktörer på olika nivåer samverkar i dynamiska och föränderliga nätverk. Elo (2021) menar att utbildningsledarskapet utövas samtidigt i en formell hierarki, och i formella och informella nätverk. Utbildningsledarskapets objekt, alltså det som leds, omfattar många olika fenomen kopplade till småbarnspedagogiken och dess

grundläggande motiv att utveckla och leda barnens tillväxt och lärande. Fenomenen kan betraktas exempelvis utifrån ekonomi och juridik till Grunderna för planen för småbarnspedagogik, personalledarskap, verksamhetens utveckling. Många olika funktioner och dimensioner i utbildningssystemet behöver därför samverka för att ett enskilt daghem, eller dagvårdssystemet som helhet skall kunna fungera och utvecklas. Enligt Elo består en del av utbildningsledarskapet av ett pedagogiskt element, eftersom dess målsättning är att bidra till en utveckling av andra aktörers förståelse av sig själva och världen. Detta menar Elo kan betraktas som ett pedagogiskt ledarskap. (Elo, 2021, s. 121-122). På utbildningsledarskapets alla nivåer finns element som eftersträvar att påverka en annan aktörs eller nivåns förståelse av något. Denna pedagogiska påverkan tar sig olika uttryck beroende till vilken nivå av utbildningsledarskapet det betraktas utifrån. Exempelvis i en barn-lärare-interaktion tar sig det pedagogiska ledarskapet annorlunda jämfört med hur det betraktas när sakkunniga utformar småbarnspedagogikens styrdokument, Grunderna för planen för småbarnsfostran på nationell nivå. Även om olika aktörer i hierarkin befinner sig på en specifik nivå, samverkar de med en mängd andra aktörer i och utanför denna hierarki i nätverk som ständigt förändras menar Elo. Samverkan sker inte enbart med intilliggande nivåer, utan rör sig mellan och genom flera nivåer i hierarkin. (2021, s. 127). Smeds-Nylund påstår att utbildningsledarskapet i ett demokratiskt samhälle kan delas och fördelas mellan politiskt förtroendevalda, tjänsteinnehavare och vetenskapens företrädare, vilka skapar utbildnings- och utvecklingsmöjligheter för medborgarna. Arbetet fördelas och delas alltså utifrån olika ansvarsområden inom utbildningsledarskapet på alla dess nivåer. Smeds-Nylund betraktar utbildningsledarskapet utifrån teorin om distribuerat ledarskap eftersom hon menar att de interagerande komponenterna måste förstås tillsammans eftersom systemet är mer än summan av komponenterna och praxis. I ett distribuerat ledarskap ligger fokus på praxis, alltså interaktionen som ledaren har med medarbetarna i respektive situation. Smeds-Nylund refererar till Spillane (2005) som menar att det är inte ledarens kunskaper och färdigheter som ligger i fokus utan att förstå hur ett flertal individer delar på ansvaret för att leda en skola eller en organisation. (Smeds-Nylund, 2021, s. 177-183).

Även Fonsén (2014) anser att det distribuerade ledarskapet (*jaettu johtajuus*) kan granskas utifrån olika ansvarsområden. Var och en bär sitt ansvar i den utsträckning som är lämplig för sin position: styrelser och förvaltning bär ansvaret på kommunal nivå, daghemsföreståndare på enhetsnivå, lärare inom småbarnspedagogik bär ansvaret för arbetsteamet och barngruppen (liksom för det enskilda barnet) och barnskötarna bär ansvaret i gruppen och för det enskilda barnet. De är alla ansvariga för genomförandet av kvalitativ småbarnsfostran. Det distribuerade

ledarskapet framträder dock genom att värderingar, mål och överenskomna arbetssätt diskuteras tillsammans. Fonsén menar att tanken med det distribuerade ledarskapet är, att engagemang sker genom övervägande och inläring av gemensamma reflekterande handlingar. (Fonsén, 2014, s. 185.)



*Figur 4: Det pedagogiska ledarskapet kan distribueras mellan olika nivåer, men beroende på position är det pedagogiska ansvaret mer eller mindre. (Fonsén, 2014, s. 183–185.)*

### 3.3 Sammanfattning

Enligt genomgången ovan kan konstateras att det finns en stor mängd beskrivningar av modeller och läror kring pedagogiskt ledarskap. Formuleringarna för det pedagogiska uppdragets mål och innehåll varierar på de många nivåerna i samhället. Med pedagogiskt ledarskap avses i denna undersökning att läraren leder eller utövar inflytande över andra, både barn och medarbetare, för att kunna underlätta deras lärprocesser (Uljen, 2021). Med pedagogiskt ledarskap menas alltså ledandet av människor, vilket innebär att läraren inspirerar och skapar insikter om behovet av lärande, förändring och utveckling hos medarbetarna. (Fonsén, 2010). Det betyder att ledaren inspirerar och skapar insikter om behovet av lärande, förändring och utveckling hos sina medarbetare. Genom att använda sig av ett pedagogiskt ledarskap, kan ledaren få medarbetarna att inse samt få kännedom om, varför nya kunskaper behövs och även få dem att förstå hur lärandet tjänar både individ, organisation och samhälle. (Their 1994, s.

132.) När ledaren utövar ett pedagogiskt ledarskap gentemot sina medarbetare, skapas också organisatoriska förutsättningar för utveckling och arbetet styrs i riktning mot hög kvalitet och god måluppfyllelse. (Riddersporre & Erlandsson, 2019.)

Det pedagogiska ledarskapet kan också delas. När personalen tillsammans bär ansvar för pedagogiska verksamhetens kvalitet och dess utveckling talar vi om det *distribuerade ledarskapet*. När olika ledarvillkor är uppbyggda i olika fenomennivåer och när ledarskap ses som konkreta handlingar, kan det anses förekomma ett omfattande pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken (Fonsén, 2010; Fonsén & Parrila, 2016, s. 24–25).

Utifrån ovanstående genomgång kan det även konstateras att definitionerna av det distribuerade ledarskapet är många och breda. Det distribuerade ledarskapet är ändå ett centralt begrepp i denna undersökning eftersom den avser granska samverkan mellan lärare inom småbarnspedagogik och deras medarbetare. I denna undersökning kommer jag definiera distribuerat ledarskap som ett begrepp som används för att peka på att ansvar och makt fördelas, distribueras, till andra än de som har chefspositioner i en organisation (Wilhelmson & Döös, 2019, s. 17-18). När pedagogiskt arbete är distribuerat och genom att det samtidigt utövas ett pedagogiskt ledarskap, utför personalen i arbetsteam liknande uppgifter som syftar till organisationens pedagogiska utveckling. När personalen tillsammans bär ansvar för pedagogikens kvalitet och dess utveckling benämns det enligt teorin ovan som det distribuerade ledarskapet. (Heikka, 2016.) Inom småbarnspedagogiken innebär det distribuerade ledarskapet att personer kan ha olika ansvars- och kunskapsområden, men ledarskapets effektivitet bygger på omfattande, välorganiserade ledarskapsstrukturer och verktyg som främjar samarbete, kommunikation och lärande inom organisationen som smidigt förändras enligt respektive ledarroller (Heikka & Hujala, 2013). Enligt Bøe och Hognestad (2017, s. 134) kan det antas att lärare inom småbarnspedagogik är influerade av ett distribuerat pedagogiskt ledarskap eftersom de av sina förmän är bemyndigade mer ansvar än resten av personalen i deras arbetsteam. Därmed har lärarna inom småbarnspedagogik även auktoriteten att definiera hur arbetet skall utföras samt se till att personalen initierar till ett sådant arbete.

I denna undersökning kommer jag att granska samverkan mellan det pedagogiska ledarskapet och det distribuerade ledarskapet, genom ett perspektiv på distribuerat pedagogiskt ledarskap. Med distribuerat pedagogiskt ledarskap menas, att ledningsaktiviteter som syftar till organisationens pedagogiska utvecklingen på mikro- och makronivå är nära sammankopplade med varandra (Heikka, 2016, s. 44). När det talas om ett distribuerat pedagogiskt ledarskap

fokuseras ledningsverksamheten främst på den pedagogiska verksamheten och dess utveckling. Betydelsen av distribuerat pedagogiskt ledarskap i praktiskt ledarskapsarbete hänger främst ihop med småbarnspedagogiskt planeringsarbete och pedagogisk utveckling. Det här arbetet utförs på mikronivå av lärare inom småbarnspedagogik och föreståndare på daghem när de utför den pedagogiska planeringen och utvecklingsarbetet på enheterna. På makronivå handhas arbetet av cheferna i småbarnspedagogik och av bildningsnämnden (kommunal nivå) men även av det som av Elo (2021, s. 127-128) beskriver som den statliga samt den överstatliga nivån där arbetet med utformningen av t.ex. småbarnspedagogikens styrdokument förverkligas . I denna undersökning granskas främst det arbete som utförs av lärare inom småbarnspedagogik på daghemmen. Genom att integrera arbetet på de olika nivåerna av ledarskapet främjas utförandet av uppgifterna och ansvar vilket samordnar deras genomförande i riktningen mot organisationens gemensamma mål. (Heikka, 2016, s. 46.)

## 4. METOD OCH GENOMFÖRANDE

I detta kapitel presenteras forskningsansats, den metod som används i avhandlingen och datainsamlingsmetod. Det kommer även att redogöras för undersökningens genomförande och avhandlingens analysmetod för data. Avhandlingens trovärdighet, tillförlitlighet samt forskningsetiska aspekter tas även slutligen upp för behandling. Avhandlingen undersöker det pedagogiska ledarskapet ur lärarperspektiv utifrån en fenomenografisk ansats.

### 4.1 Fenomenografi som forskningsansats

Valet av metodansats påverkar hur man ser fenomenet, hur forskningsfrågor formuleras, vilka metoder som används för datainsamling samt hur analysen genomförs (Fejes & Thornberg, 2020, s. 30-33). Med stöd av problemformuleringen har metodansatsen eller forskningsansatsen fenomenografi valts. Syftet med denna avhandling är att undersöka det pedagogiska ledarskapet ur ett småbarnspedagogiskt lärarperspektiv utifrån en fenomenografisk ansats. Utgående från detta syfte har en forskningsfråga formulerats.

1. Vilka olika sätt att uppfatta sitt eget pedagogiska ledarskap har lärare inom småbarnspedagogik?

Fenomenografien är en kvalitativ forskningsansats och en kvalitativ metod beskriver eller åskådliggör något meningsinnehåll. Enligt Dahlgren och Johansson (2012) vill fenomenografien bidra till en fördjupad förståelse av både det mänskliga lärandet och av de sätt att förstå omvärlden som är ett resultat av lärandet. Utgångspunkten är att människor uppfattar händelser i den omgivande världen på olika sätt samt att det finns ett begränsat antal sätt som dessa händelser kan uppfattas på. Dahlgren och Johansson menar därför att en uppfattning är ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något (Dahlgren & Johansson, 2012, s. 122).

Eftersom jag vill beskriva den variation av uppfattningar som finns bland lärare inom småbarnspedagogik gällande deras eget pedagogiska ledarskap i sina arbetsteam, är valet av fenomenografien som ansats naturlig, med tanke på att målsättningen är att identifiera olika sätt lärarna uppfattar just det fenomenet på. Jag vill alltså identifiera variationen i sätt att uppfatta något, vilket fenomenografien har som mål att göra. Enligt Dahlgren och Johansson (2012) är fenomenografien rätt analysmetod att använda sig av ifall man vill studera människors



uppfattningar om ett fenomen. Vid användningen av den fenomenografiska forskningsansatsen förutsätts det även att forskningsfrågorna har en viss karaktär. Enligt Dahlgren och Johansson (2012) är det avgörande för en framgångsrik analys att forskaren efterfrågar försökspersonernas sätt att uppfatta något fenomen, vilket jag har gjort genom valet av forskningsfråga till denna avhandling (Dahlgren & Johansson, 2012, s. 125 & 132).

Eftersom fenomenografin uttryckligen endast uttalar sig om människors uppfattningar av världen kan vi i slutet av undersökningen inte uttala oss om världen i sig. Uljens (1989) anser att vi med hjälp av fenomenografin, inte får någon kunskap om det vi inte frågat efter (Uljens, 1989, s. 85). Ansatsen är väldigt beskrivande och även naiv i det avseende att den inte alls tar i beaktande vem som säger vad i vilken kontext, vilket kan leda till att beskrivningarna av uppfattningarna kan bli ganska tomma, okritiska samt intetsägande om de lyfts ur sitt sammanhang. Enligt Uljens har fenomenografin kritiserats utifrån att traditionella objektivitetsmått saknas samt att tolkningarna och beskrivningarna av datamaterialet inte är tillräckligt ingående (Uljens, 1989, s. 59). Vi kan heller inte utgå från att alla individer förstår ett fenomen på samma sätt, det vill säga att ett givet problem skulle betyda exakt samma sak för två enskilda individer. Man bör utgå från att förståelsen av ett problem varierar från individ till individ (Uljens, 1989, s. 69). Det här är något som är viktigt att ta i beaktande när man utför en fenomenografisk studie.

## 4.2 Intervju som datainsamlingsmetod

I detta underkapitel redogörs för avhandlingens datainsamlingsmetod som på basis av den fenomenografiska metodansatsen är intervju. Kapitel 4.2.1 behandlar undersökningens urval och avgränsning. I kapitel 4.2.2 finns en noggrannare beskrivning av tillvägagångssättet vid planeringen och genomförandet av intervjuerna. Intervjuguiden som använts återfinns som Bilaga 1.

Ett kvalitativt tillvägagångssätt innebär att karaktärisera, gestalta något. Med kvalitativ metod menas systematisk kunskap om hur man ska gå tillväga när man ska gestalta något. Kvalitativa metoders kärna är att försöka finna de kategorier, beskrivningar eller modeller som bäst beskriver något fenomen eller sammanhang i omvärlden. (Larsson, 2011, s. 7-8.) En kvalitativ studie kräver kvalitativa datainsamlingsmetoder. Intervju är den datainsamlingsmetod som främst används inom fenomenografin eftersom det är okomplicerat att med hjälp av intervjuer

uppnå syftet vid fenomenografisk forskning, alltså att undersöka informanternas uppfattningar av ett fenomen. Andra datainsamlingsmetoder som kan användas vid kvalitativ forskning är exempelvis observationer, fokusgrupper och enkäter. Det går även att kombinera olika datainsamlingsmetoder. (Larsson 2011, s. 26-27.)

Enligt Uljens (1989) kan man urskilja två aspekter av en uppfattning inom fenomenografin: en *vad*-aspekt och en *hur*-aspekt. Vad-aspekten ger förutsättningar för hur-aspekten. Detta är något som bör tas i beaktande vid utformning av forsknings- och intervjufrågor. Genom att ta reda på informanternas uppfattningar av "vadet" ges en övergripande möjlighet att nå frågans kärna, medan "huret" konstaterar vad det är informanten har uppfattningar av. Genom att ytterligare ställa frågan "varför", i relation till en vad-fråga, utvidgas informantens svar genom att ge informanten orsak att resonera kring det givna uttrycket för en bestämd uppfattning. I denna undersökning är vad-aspekten att ta reda på hur lärarna inom småbarnspedagogik upplever sitt pedagogiska ledarskap. Hur-aspekten svarar på hur det pedagogiska ledarskapet ger sig i uttryck. Frågan "varför" det pedagogiska ledarskapet ger sig i uttryck på ett visst sätt kan ge utvidgade svar av informanterna gällande deras uppfattning om ämnet i fråga. (Uljens, 1989, s. 23-36.)

Fenomenografiska intervjuer är enligt Dahlgren och Johansson (2012) halvstrukturerade och tematiska. Det betyder att intervjuguiden till arbetet, endast innehåller ett mindre antal frågor som ordnas med hänsyn till olika teman som intervjun avser att beröra. På grund av detta utvecklas dialogen mellan intervjuaren och informanten i hög grad beroende på de svar som ges. Frågorna arrangeras enligt de olika teman som den som intervjuar är intresserad av. Dahlgren och Johansson (2012) menar även att det är särskilt viktigt att den som intervjuar får ett så omfattande och fullständigt svar som möjligt. Det lönar sig oftast, att inte fråga informanterna "rakt ut" vad de tänker om fenomenet som undersöks, utan i stället genom att berätta om olika situationer, får personerna att reflektera kring fenomenet. Dialogen i intervjun styrs av svaren som ges och intervjuaren behöver skickligt kunna styra informanten till att ge så rika och uttömmande svar som möjligt. För detta används en teknik som kallas probing. Probing innebär att intervjuaren kan ställa följdfrågor för att fördjupa svaren ytterligare, exempelvis genom att be informanten utveckla sina svar ännu mera. Icke-verbal probing innebär att den som intervjuar nickar eller hummar för att visa att hen lyssnar och att informanten gärna får fortsätta sitt resonemang. I det stora hela är det viktigt att intervjuaren visar sitt intresse för vad informanten säger på ett påtagligt sätt och att intervjuerna spelas in. Fenomenografiska intervjuer ska spelas in och transkriberas för att analysarbetet ska kunna

utöras på ett grundligt och tillförlitligt sätt. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 126.) Inspelningarna skrivs sedan ut i sin helhet för att analysarbetet ska kunna göras på ett grundligt och tillförlitligt sätt (Dahlgren & Johansson, 2012, s. 126).

#### 4.2.1 Urval och avgränsning

I följande underkapitel redovisas för urvalet av informanter i undersökningen samt de avgränsningar som gjorts.

Valet av informanter kan göras strategiskt. Det innebär att exempelvis kön, ålder, utbildning, storleken på hushållet och antal barn beaktas i urvalsprocessen. Då urvalet systematiseras fås en tillräcklig variation i uppsättningen av människor och således får man tag på det man önskar. Denna metod för strategiska urval ska främst ses som ett hjälpmedel för att förhoppningsvis få variation bland intervjupersonerna. (Trost, 2014, s. 138-139, 141.) Urvalet av informanter styrs av forskningsfrågorna och eftersom denna avhandling undersöker småbarnspedagogikens lärares uppfattningar är urvalsprincipen en form av strategiskt urval. Andra urvalsprinciper vid kvalitativ forskning är exempelvis bekvämlighetsurval, tillgänglighetsurval, och slumpmässigt urval (Thornberg & Fejes, 2015, s. 288; Trost, 2014, s. 140-141). I denna undersökning görs ett strategiskt urval för att kunna intervju personer med särskilda kunskaper, det vill säga behöriga lärare inom småbarnspedagogik. Eftersom jag valt att undersöka vilka uppfattningar lärare i småbarnspedagogik har om sitt eget pedagogiska ledarskap i sina arbetsteam utförs intervjuer med sådana informanter. Ingen annan urvalsprincip kan ses som aktuell för valet av informanter i denna avhandling. Informanterna var 7 till antalet och verkar allihopa som lärare inom småbarnspedagogik på daghem i fyra kommuner av varierande storlek runtom i Österbotten. Intervjuerna utfördes under höstterminen 2021 genom att jag som intervjuare begav mig ut till enheterna var lärarna jobbar. För att få en så likartad intervjusituation som möjligt intervjuades alla på samma sätt. Undersökningen blev avgränsad till kommuner i Österbotten och lärare inom småbarnspedagogik. I urvalet av informanter kontaktades lärare inom småbarnspedagogik runt om i kommunerna för att få ett så representativt urval som möjligt i fråga om ålder, kön och bakgrund. På grund av en snäv tidtabell blev intervjuerna avgränsat till kommuner i Österbotten som inte kräver forskningsavtal, då detta skulle ha medfört en längre väntetid innan påbörjandet av intervjuerna kunnat starta.

Antalet informanter i den här undersökningen är få vilket kan påverka undersökningens resultat. Trost (2014, s. 143-144) anser ändå att intervjuerna bör begränsas till ett litet antal, förslagsvis fyra, fem eller åtta eftersom ett stort antal intervjuer leder till att materialet blir ohanterligt och viktiga detaljer som förenar eller skiljs åt faller i skymundan. Ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mera värda än ett flertal mindre väl utförda. Kvalitet och etik bör prioriteras. Enligt Trost går det oftast att utöka antalet intervjuer efter hand, ifall det skulle vara nödvändigt. Även Kvale & Brinkmann (2014, s. 156-157) har som åsikt att antalet intervjuer är beroende av den tid och de resurser som finns tillgängliga för undersökningen. De menar att antalet intervjuer brukar ligga runt femton plus/minus tio. Många gånger lönar det sig att ha ett färre antal intervjuer och ägna dem mer tid gällande förberedning och analys.

#### 4.2.2 Genomförande av datainsamling

I detta underkapitel redovisas undersökningens praktiska genomförande.

Avhandlingens intervjuguide omfattar två teman och därpå följande huvudfrågor. Temana och intervjufrågorna presenteras i intervjuguiden, Bilaga 1. Intervjuguiden som används innehåller ett fåtal frågor som vägleder den som intervjuar. Strukturen på intervjufrågorna i Bilaga 1 skall därför inte ses som bindande, utan snarare som ett underlag för diskussion. Vid intervjuerna anpassades frågorna till informanternas svar, därför bör avhandlingens intervjuguide enbart ses som riktgivande, snarare än styrande.

##### *Före intervjuerna*

Kontakten till informanterna inleddes med ett telefonsamtal till föreståndarna på daghemsenheterna var lärarna jobbar. Under telefonsamtalen berättade jag kort om mig själv och syftet med min undersökning samt frågade ifall föreståndarna har möjlighet att ta reda på ifall det finns lärare på daghemsenheterna som skulle vara villiga att ställa upp på min undersökning. Då föreståndarna meddelat att de ska kontakta lärare på enheterna var de jobbar, sändes ett e-postmeddelande, se Bilaga 3. E-Postmeddelandet sändes inledningsvis ut åt föreståndarna på daghemsenheterna var lärarna jobbar. Inom loppet av två veckor efter att e-postmeddelandet sänts ut, hade informanterna meddelat att de var villiga att delta i undersökningen. När informanterna tackat ja till deltagandet sändes ytterligare e-postmeddelanden ut, för att komma överens om lämplig tidpunkt för intervjun. Samtidigt bifogades en blankett för informerat samtycke (Bilaga 2) samt instruktioner om hur informanterna skulle fylla i och returnera blanketten. Blanketten informerade om syftet med

undersökningen, om tillvägagångssättet vid undersökningen, om informanternas eventuella risker och fördelar med deltagande och möjligheten om att informanterna när som helst kan avbryta sitt deltagande i undersökningen. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107)

Inför den första intervjun testades inbandningen med gott resultat. Inför alla intervjuer såg intervjuaren till att ha en papperskopia av både intervjuguiden och samtyckesblanketten till handa och en smarttelefon. Intervjuerna bandades in med hjälp av smarttelefonen. Ljudfilerna sparades på intervjuarens dators hårddiskiva.

#### *Under intervjuerna*

Samtliga intervjuer kunde inledas vid överenskommen tidpunkt och utan dröjsmål. Inga tekniska problem uppstod under intervjusituationerna. Intervjuerna tog i medeltal en halvtimmes tid i anspråk. Intervjuguiden styrde intervjuerna men det fanns utrymme för följdfrågor och fördjupade resonemang från informanterna.

#### *Efter intervjuerna*

Intervjuerna sparades till den mapp som skapats för ändamålet på datorns hårddiskiva. Efter intervjuerna lyssnade intervjuaren snabbt genom dem för att konstatera att inbandningen lyckats. Intervjuerna gjordes mellan 11.11.2021 och 3.12.2021 och transkriberades vartefter de genomförts. Analysen som följde kunde ske naturligt med innehållet i färskt minne.

### 4.2.3 Analys av insamlat datamaterial

I detta underkapitel beskrivs arbetet med data som sker i tre olika steg. Här görs även en genomgång av regler för hur kvalitativ analys kan genomföras och en fenomenografisk analysmodell i sju steg presenteras.

Arbetet med allt data kan särskiljas i tre steg; insamling av data, analys och tolkning. Intervjuerna analyseras genom att man läser igenom det transkriberade materialet och genom att fundera över vad man hörde och såg under intervjuns gång. Redan när intervjuerna samlas in sker mer eller mindre automatiskt en del analyser och tolkningar. Det samma sker vid arbetet med utskrifter och anteckningar. (Trost, 2014, s. 147-148.)

Enligt Larsson (2011, s. 31) kräver arbetet läsning och reflektion och det gäller att inte nöja sig med de första resultaten som framkommer. Det lönar sig att kritiskt granska de kategorier man

först formulerat för att eventuellt upptäcka nya dimensioner i svaren som kan kräva helt nya formuleringar och nya kategorier. Det centrala i analysen är jämförelsen mellan olika svar. Genom att utveckla kategorier kan man fånga upp de studerade erfarenheterna och handlingarna fullt ut (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 242). På det viset fångas de kategorier upp som är relevanta för problemställningen. Kategoriseringen strukturerar upp undersökningens resultatdel och fungerar som utgångspunkter för huvudteman i analysen. Målet med kategoriseringen är således att komma fram till teman som svarar på forskningsfrågorna. (Tjora, 2012, s. 146-147.)

Att analysera data insamlat vid fenomenografisk forskning kan exemplifieras genom Dahlgren och Fallbergs (1991) modell för dataanalys med sju steg menar Fejes och Thornberg (2009, s. 127). I denna avhandling görs analysen utifrån ovan nämnda fenomenografiska analysmodell i sju steg. Genom hela analysproceduren sker ett samspel mellan de olika stegen och analysmodellen är ett av många tillvägagångssätt att använda sig av. Först bekantar man sig med materialet, genom att läsa de transkriberade intervjuerna upprepade gånger. I steg två inleds analysen, det kallas kondensation. Här klipper man ut passager eller stycken i intervjuerna som anses vara signifikanta eller betydelsefulla. Det rekommenderas att arbeta fysiskt med intervjuerna, utskrivna på papper för att underlätta grupperingen och få en överblick av de olika grupperna som framkommer ur datamaterialet. I steg tre jämför man de olika passagerna som man har klippt ut, man söker likheter och skillnader inom materialet. Fenomenografins målsättning är att finna variation eller skillnader mellan uppfattningar, och för att kunna göra det bör man också söka likheter i datamaterialet. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 127-129.)

Inledningsvis lästes de transkriberade intervjuerna genom upprepade gånger, både via datorns skärm och i utskrivna versioner. Detta är enligt Trost (2014) det första steget vid dataanalys. I det andra skedet markerades intressanta passager och stycken i intervjuerna ut. Detta gjordes rent fysiskt genom att passager och stycken markerades på de papper som de fanns utskrivna på. Intressanta meningar och stycken ströks sedan under på papprena med olika färger beroende på vilket tema resultatet sorterades till. Efter det samlades alla de funna påståendena in i olika kategorier beroende på funna variationer av uppfattningar. I det tredje steget jämfördes påståendena och sorterades, likheter och olikheter framträdde i kategorierna.

Det fjärde steget kallas gruppering, man samlar de passager eller stycken man funnit i datamaterialet i olika högar och försöker relatera dem till varandra. Steg fem innebär att

kategorierna, eller grupperna man skapade i fjärde steget, artikuleras. Man fokuserar på essensen, kärnan av likheter i kategorierna. Kritiskt här är att forskaren måste bestämma sig för var gränserna mellan olika uppfattningar ska dras, det betyder att forskaren behöver bestämma hur stor variation det får förekomma inom en kategori utan att man behöver upprätta en ny kategori. I steg sex namnger man kategorierna, där det mest signifikanta i materialet ska framkomma. Det sjunde steget, den kontrastiva fasten, innebär att granska alla passager och se om de skulle platsa i fler än en kategori. Genom att jämföra dem sinsemellan ser man till att kategorierna är exklusiva, alltså uttömmande. I det här skedet brukar kategorier kunna sammanslås, så att mängden kategorier minskar. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 129-131.)

Informanternas uttalanden grupperades som fjärde steg och grupper av påståenden fördes sedan samman i olika kategorier. Detta benämner Fejes och Thornberg (2009) som det femte steget. Kategorierna gavs generella namn för att på ett så tydligt och överblickande sätt som möjligt beskriva innehållet i dem. Den kontrastiva fasen, steg sju, genomfördes inledningsvis här men en pågick även parallellt med att resultatet skrevs fram. På samma vis ändrades och förtydligades kategoriernas namn vartefter resultatet skrevs fram och senare analyserades.

I analysen av det insamlade datamaterialet eftersträvas det med fenomenografin som forskningsansats till att beskriva informanternas olika föreställningar av något, alltså variationen i kvalitativt skilda uppfattningar av ett fenomen. Beskrivningskategorierna som skapas genom analysen är kopplade till det innehåll materialet beskriver och visar skillnaderna av uppfattningar av fenomenet. (Uljens, 1989, s. 23-36.) Inom fenomenografin kallas resultatet för ett utfallsrum. I utfallsrummet av uppfattningar identifieras beskrivningskategorier som bildar kvalitativt olika uppfattningar, alltså kvalitativt skilda sätt att uppleva en och samma företeelse. Det kan dock inte garanteras att alla tänkbara sätt att uppfatta något upptäcks. Individens förståelse av en företeelse och djupet av förståelsen anses bestå av mängden aspekter individen beaktar samt huruvida individen är kapabel att relatera dessa till varandra. Det kan ibland vara möjligt att ordna uppfattningarna i en hierarki där den uppfattning som innehåller mest komplexitet kan anses avspegla den djupaste förståelsen av en företeelse. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 122-123,131.)

Relationen av insamlat och analyserat datamaterial och teorin bör begrundas, teorin ska fungera i samklang med empirin och forskaren skall ta hänsyn till sin kunskap och förförståelse när denne utformar intervjuguiden. Teorin bör även ge förklaringar till det utfallsrum som framkommer i analysen. Det går att skriva fram utfallsrummet utan teoretisk analys och sedan

i resultatdiskussionen knyta ihop resultatet med teorin och ge egna analytiska tankar alternativt göra detta i anslutning till de olika kategorierna. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 131.)

I analysen av datamaterialet fanns inledningsvis betydligt fler kategorier än de som sedan redovisas som resultat. Det beror på att den kontrastiva fasen upplevdes pågå parallellt med resultatredovisningen och -analysen. Det var möjligt att ordna uppfattningarnas innehåll enligt komplexitet eftersom de fyra kategorierna som redogörs i resultatet samtidigt kan antas utgöra fyra nivåer av uppfattningar av det pedagogiska ledarskapet, där den ena uppfattningen insluter den andra. Resultatet redovisas därför i två steg. I det första steget redogörs de olika uppfattningar i respektive underkapitel. Sen granskas uppfattningarna i det sammanfattande underkapitlet ifall det finns särskilda relationer mellan kategorierna.

### 4.3. Reliabilitet, validitet och etiska överväganden

Detta kapitel behandlar reliabilitet, validitet och etiska överväganden i forskningssammanhang.

Idéerna om reliabilitet och validitet har sitt ursprung i kvantitativ metodologi (Trost, 2010, s. 133). I kvalitativa undersökningar är begreppen reliabilitet och validitet så nära sammankopplade att kvalitativa forskare sällan använder begreppet reliabilitet. Inom kvalitativ forskning får begreppet validitet i stället en vidare innebörd. (Patel & Davidson, 2003, s. 103.) Avhandlingen bör även granskas med hänsyn till validitet och dess relevans för fortsatt forskning.

#### 4.3.1 Reliabilitet

Datats reliabilitet, eller tillförlitlighet, handlar om hur väl datat motstår slumpmässiga inflytanden av olika slag (Patel & Davidson, 2003, s. 100). Ifall en informant intervjuas flera gånger och det ställs samma frågor men svaren blir olika varje gång betraktas detta i en kvantitativ undersökning vara ett tecken på låg reliabilitet. I en kvalitativ undersökning behöver det däremot inte vara ett tecken på låg reliabilitet eftersom informanten exempelvis kan ha ändrat uppfattning, fått nya insikter eller lärt sig något nytt eller så kan det bero på att stämningläget är ett annat. Reliabiliteten bör istället ses mot bakgrund av det unika i situationen som råder vid undersökningstillfället. (Patel & Davidson, 2003, s. 103.) Enligt Trost (2014) kan orsaken till att ett svar hela tiden förändras bero på att individen inte är stabil och



statisk i sina föreställningar, beteenden och åsikter. Människan får hela tiden nya erfarenheter och möter nya situationer, föreställningsvärlden förändras med tiden vilket innebär att bakgrunden till ett svar på en fråga hela tiden lever i ständig förändring. (Trost, 2014, s. 132–133.)

När mått på reliabiliteten saknas bör tillförlitligheten försäkras på andra sätt. Vid strukturerade intervjuer är undersökningens trovärdighet i hög grad relaterad till intervjuarens förmåga. Förhållandevis god reliabilitet fås när standardiserade intervjuer används. (Patel & Davidson, 2003, s. 101.) Enligt Tjora (2012) är det viktigt för att kunna öka trovärdigheten att forskaren reflekterat kring om hen besitter särskild kunskap och särskilt engagemang samt om hen har något gemensamt med informanterna. Det är även viktigt att reflektera kring huruvida detta kan påverka tillgången till fältet, urval, analys och resultat. Stora kunskaper om det aktuella ämnet kan göra det lättare att ställa exakta frågor, men kan även vara till nackdel ifall forskaren bär med sig vissa förutfattade åsikter. (Tjora, 2012, s. 160-161.)

### 4.3.2 Validitet

Ett begrepp för att beskriva kvaliteten i forskningen är validitet. Begreppet refererar till i vilken utsträckning den forskning som genomförts och de metoder som använts verkligen undersöker det som de avsetts undersöka. (Thornberg & Fejes, 2020: Kvale & Brinkmann, 2014: Uljens, 1989.) Undersökningens validitet säkerställs genom att forskaren tillämpar en kritisk syn på sin analys, presenterar sitt perspektiv på det undersökta ämnet samt de kontroller som gjorts för att motverka selektiv perception och snedvriden tolkning. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 296-301.) I kvalitativa undersökningar är validitetens syfte att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av livsvärlden och att beskriva uppfattningar eller en kultur. Här innebär begreppet validitet inte enbart själva datainsamlingen, utan strävan efter god validitet genomsyrar hela forskningsprocessen. (Patel & Davidson, 2003, s. 102-103.)

När det görs kvalitativa analyser av intervjudata är målet att tolka innebörden av informanternas uttalanden. Tolkningen kan inte ske mekaniskt utan kräver att forskaren väger uttalande mot uttalande samt att forskaren ser till helheten för att kunna tolka innebörden. Här bör forskaren vara uppmärksam på att tolkningen är rimlig och inte representerar forskarens privata uppfattning. För att undvika detta kan en oberoende bedömning göras, vilket betyder att en utomstående person bedömer intervjumaterialet. (Larsson, 2011, s. 38.)

### 4.3.3 Etik

God etik är enligt Larsson (1994, s. 171) en viktig del av studien. Avhandlingen och dess undersökning baseras på den information som på något sätt tagits emot av en människa från en människa, vilket innebär att det finns etiska aspekter att beakta.

Vid all forskning bör de etiska frågorna stå i fokus och de etiska aspekterna noga övervägas. Informanterna har rätt till sin integritet och sin egen värdighet. Detta gäller inte bara vid den första kontakten, vid själva intervjun och vad gäller förvaringen av materialet. Informanten bör kunna vara säker på att tystnadsplikt råder och att det är frågan om en intervju där det är givet att man inte behöver besvara alla frågor om man inte vill. (Trost, 2010, s. 123-124.) Informanten bör informeras om att hen när som helst kan avbryta intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014: Tjora, 2012; Trost, 2010). Deltagarna bör även informeras om att de kan dra sig ur undersökningen, eller be om att vissa delar av den inte används, efter att intervjuerna är gjorda. Det är viktigt att informera deltagarna om detta, speciellt ifall vissa delar av intervjun blir känslomässigt besvärliga för informanten. (Tjora, 2012, s. 124.) För att både forskare och informanter skall kunna känna att god etik uppnås rekommenderas ett informerat samtycke. Det innebär att informanterna informeras om undersökningens allmänna syfte, hur undersökningen är upplagd i stort samt vilka risker och fördelar som kan vara förenade med deltagandet i undersökningen. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107.)

För att minska på risken för forskningsetiska oklarheter uppmanades informanterna ge skriftligt samtycke för deltagande i undersökningen. Informanterna fyllde före intervjuerna i en blankett för informerat samtycke. Informanterna ombads i ett e-postmeddelande att skriva ut blanketten och underteckna den samt returnera den undertecknad till intervjutillfället. Avhandlingens bilaga 2 är blanketten för informerat samtycke som användes. Blanketten informerar om syftet med undersökningen, om tillvägagångssättet vid undersökningen samt om informanternas möjlighet att kunna avbryta deltagande i undersökningen vilket enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 107) bidrar till avhandlingens kvalitet. För att säkerställa avhandlingens konfidentialitet rapporteras inte informanternas personuppgifter eller privata data och informanternas uppgifter behandlas så att inte kan kännas igen av utomstående. Informanterna kommer att benämnas som Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3, Lärare 4, Lärare 5, Lärare 6 och Lärare 7.

Trovärdigheten i kvalitativ metod är väldigt viktig och därmed behöver man vara medveten om att intervjuarens förkunskaper och egna uppfattningar om ämnet kan påverka resultatet. Då jag själv i min yrkesroll verkar som lärare inom småbarnspedagogik innebär det att jag besitter en viss förkunskap och är medveten om att jag har vissa egna uppfattningar om ämnet jag undersöker. Eftersom jag är medveten om att detta kan leda till problem för mig med att lyckas utföra undersökningen utan att mina förhandsattityder och åsikter genomsyrar arbetet är min förhoppning att problemet skall kunna undvikas. Vid analysen av undersökningens resultat är det viktigt att försöka undvika just detta (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 259-260).

I denna avhandling kan data samlas in eftersom deltagandet är frivilligt och det därför är upp till individen att besluta om hen vill delta eller inte. Total anonymitet kan inte utlovas i och med att informanterna tillhör en specifik grupp i relativt små och få kommuner. Namn på kommunerna avslöjas inte i avhandlingen men i och med en del bakgrundsbeskrivningar kan det vara möjligt att anta vilka kommuner det är fråga om. Att arbeta som lärare inom småbarnspedagogik hos kommunerna är offentliga uppgifter och är relativt lätta att hitta. Samtidigt som viss anonymitet bör finnas är en tjänst som lärare inom småbarnspedagogik offentlig. Därför bör undersökningar om hur en lärare inom småbarnspedagogik upplever ett visst fenomen och beslutar i frågor inte hållas undan.

Ur etisk synvinkel kan antalet informanter vara ett problem för avhandlingens reliabilitet. Med begreppet reliabilitet avser Kvale och Brinkman, forskningsresultatens konsistens och tillförlitlighet och behandlas ofta i relation till frågan om ett resultat kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare. Man vill alltså veta om informanterna kommer ändra på sina svar under en intervju och om informanterna kan ge olika svar till olika intervjuare. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 195.)

## 5. RESULTATREDOVISNING

I detta huvudkapitel kommer jag att redovisa resultatet. Svaren från undersökningen kommer att presenteras och redovisas samt anknytas till syftet och forskningsfrågan. Syftet med denna undersökning är att synliggöra lärare inom småbarnspedagogiks uppfattningar om sitt eget pedagogiska ledarskap i sina arbetsteam utifrån en fenomenografisk ansats. För att synliggöra detta har syftet under intervjuerna varit att lärarna skall beskriva vad de uppfattar att de som pedagogiska ledare utför i sitt eget arbetsteam. Genom min forskningsfråga ”*Vilka olika sätt att uppfatta det egna pedagogiska ledarskapet har lärare inom småbarnspedagogik?*” ville jag finna svaret på hur lärarna inom småbarnspedagogik ser på sin egen roll att utöva pedagogiskt ledarskap i arbetsteamet. Under intervjuerna har jag i enlighet med intervjuguiden begärt lärarna reflektera kring sin roll som ledare i förhållande till medarbetarna i sina arbetsteam. Jag begärde även lärarna mera specifikt att reflektera över huruvida de kan påverka medarbetarnas kompetensutveckling.

Detta kapitel innehåller bland annat underkategorier som inte är numrerade eller skrivna i innehållsförteckningen. Rubrikerna till dessa underkategorier är markerade med fetstil för att underlätta läsningen.

Många av lärarna använde sig av dialektala uttryck och begrepp under intervjusituationerna. Jag har modifierat talspråket och dialektala uttryck till mer skriftspråkliga uttryck.

### 5.1 Lärarnas uppfattningar om sitt eget pedagogiska ledarskap

Under alla intervjuer har lärarna inom småbarnspedagogik reflekterat kring sin subjektiva uppfattning om fenomenet ”Pedagogiskt ledarskap”. Syftet har varit att lärarna skall beskriva vad de uppfattar att de som pedagogiska ledare utför i sina arbetsteam, alltså vad de uppfattar som sitt pedagogiska ledarskap. Jag har sammanställt lärarnas uppfattningar om hur de upplever det egna pedagogiska ledarskapet i fyra olika uppfattningar vilket redogörs i respektive kategorier. Pedagogiskt ledarskap redogörs som *Lärarnas uppfattningar om sitt eget pedagogiska ledarskap* och de fyra kategorierna redogörs i underkapitel 5.1.1 *Uppfylla målen enligt styrdokumentet*, 5.1.2 *Planera och leda den pedagogiska verksamheten*, 5.1.3 *Leda medarbetarnas kompetensutveckling* samt 5.1.4 *Tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling*.

I underkapitel 5.1.1 *Uppfylla målen enligt styrdokumentet* redogörs lärarnas uppfattningar om sin roll att bedriva pedagogiskt ledarskap genom att uppfylla målen enligt styrdokumentet. Även i underkapitel 5.1.2 *Planera och leda den pedagogiska verksamheten* redogörs lärarnas uppfattningar om sin roll att utöva pedagogiskt ledarskap genom att planera och leda den pedagogiska verksamheten i sina arbetsteam. I underkapitel 5.1.3 *Leda medarbetarnas kompetensutveckling* redogörs lärarnas uppfattningar om sin roll att påverka kompetensutvecklingen hos medarbetarna i arbetsteamet genom bedrivandet av pedagogiskt ledarskap. I underkapitel 5.1.4 *Tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling* redogörs lärarnas uppfattningar om vilka metoder de använder vid utövandet av sitt pedagogiska ledarskap för att bedriva kompetensutveckling samt vid bedrivandet av utveckling i den egna verksamhetsmiljön. Avslutningsvis sammanfattas resultatredovisningen med underkapitel 5.1.5 *Sammanfattning*. I underkapitlet redovisas en sammanfattning av resultatet samtidigt som det granskas ifall det finns särskilda relationer mellan kategorierna.

### 5.1.1 Uppfylla målen enligt styrdokumentet

Den första kategorin *uppfylla målen enligt styrdokumentet*, uppstod eftersom jag utgående från intervjuerna kunde identifiera att lärarna inom småbarnspedagogik uppfattar att det är ett av de huvudsakliga målen vid bedrivandet av deras pedagogiska ledarskap i arbetsteamet. Lärarna upplever att de som ledare för arbetsteamet och barngruppen har det huvudsakliga ansvaret att se till att målen i styrdokumentet tas i beaktande i den pedagogiska verksamheten för att kunna uppfylla varje lärområde under verksamhetsåret.

I nedanstående stycken har jag samlat citat av lärarna inom småbarnspedagogik som tyder på att lärarna uppfattar att de bär ansvaret för uppfylla målen enligt småbarnspedagogikens styrdokument.

*När det står i de där styrdokumentet om lärområdena, att vi hinner ta upp så mycket som möjligt av det. Det är väl kanske det som jag försöker sätta mest fokus på då. Vi har också annars jätteduktiga medarbetare så de hjälper nog till och vet och ser mycket, men jag känner ändå ansvaret att då jag är lärare ska jag se till att det sker. (Lärare 1)*

I citatet ovan nämner läraren att alla i arbetsteamet hjälper till att förverkliga målen som finns skrivet i styrdokumentet inom småbarnspedagogiken men att hen uppfattar att det är hen som lärare som bär det huvudsakliga ansvaret för att se till att målen uppfylls.

Ett annat exempel som tyder på att lärarna har en uppfattning om att de ansvarar för uppfyllandet av målen enligt styrdokumentet, även om alla i arbetsteamet utför själva arbetsuppgifterna, är följande kommentar:

*Jag försöker att vi ska vara ett team, att vi alla ska få höras och synnas och få kom med idéer men att jag kanske försöker se till att vi ska ha det där och det där och det där. Att det blir av. [...] jag försöker se till att vi inte glömt bort nån bit som barnen har rättighet att få. (Lärare 1)*

I uttalandet nedan berättar läraren att ansvaret för uppgörandet av barnets egen plan för lärande (i citatet "Vasu") hör till lärarens ansvarsområde.

*Så är det lärarens uppgift att göra upp de här Vasu:na. (Lärare 7)*

Även när det kommer till att ansvara för att uppfylla målen enligt styrdokumentet upplever lärarna att ansvaret kan fördelas ifall det i arbetsteamet finns två lärare inom småbarnspedagogik.

*Nu är det ju jag och "den andra läraren" som håller Vasu:na, så på det viset är det ju vi som gör upp målen för de här barnen... (Lärare 5)*

I det ovanstående citatet nämner läraren att uppgörandet av barnets plan för lärande kan delas mellan hen och den andre läraren i arbetsteamet. Hen betonar även att det är båda lärarna tillsammans som gör upp målen för barnen.

*Nog är det ju att se vad behöver gruppen, vilka mål ska vi ha och styra arbetet emot det. [...]men nog är det ju ändå vi lärare som pekar på målen och säger att denna vecka vill vi att vi betonar det och det. Vi kanske har förberett något material som barnskötare får. [...]men nog är det ju ändå på vårt ansvar... (Lärare 2)*

I citatet ovan påvisas även att lärare som jobbar i samma arbetsteam, tillsammans kan se till att ansvara för att uppfylla och arbeta mot målen enligt styrdokumentet. Läraren uppfattar att barnskötaren kan vara med i utförandet av arbetet gentemot målen men att det är lärarna som tillsammans planerar och styr arbetet mot målen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna uppfattar att ansvaret för att uppfylla målen enligt småbarnspedagogikens styrdokument är ett av de huvudsakliga målen vid bedrivandet av deras pedagogiska ledarskap i arbetsteamet. Lärarna upplever att de som ledare för arbetsteamet och den pedagogiska verksamheten har det huvudsakliga ansvaret att se till att målen i styrdokumentet tas i beaktande för att kunna uppfylla varje lärområde under det småbarnspedagogiska verksamhetsåret.

### 5.1.2 Planera och leda den pedagogiska verksamheten

I den andra kategorin, *planera och leda den pedagogiska verksamheten*, redogörs lärarnas uppfattningar om att de som pedagogiska ledare bär det huvudsakliga ansvaret för att planera och leda den pedagogiska verksamheten i sina team. I nedanstående stycken har jag samlat citat av lärarna inom småbarnspedagogik som tyder på att lärarna uppfattar att de bär ansvaret för att handha det pedagogiska ledarskapet genom att planera och leda den pedagogiska verksamheten. Resultatet från intervjuerna har i denna kategori fördelats i två underkategorier: *Läraren planerar den pedagogiska verksamheten* samt *Läraren leder den pedagogiska verksamheten*.

#### Läraren planerar den pedagogiska verksamheten

I nedanstående citat berättar läraren att hen anser att det är på lärarens ansvar att planera och bedriva pedagogiken i barngruppen. Hen berättar att det finns flera olika faktorer läraren bör ta fasta på för att kunna planera och utveckla verksamheten.

*Nå det är ju läraren som är ledaren i arbetsteamet, teamledaren. Så det var min uppgift att planera verksamheten, komma fram med verksamheten åt personalen och fråga deras åsikter och tillsammans då på det viset planera. (Lärare 7)*

Läraren i citatet nedan är inne på samma spår, när hen berättar att det är lärarens ansvar att planera distributionen av arbetsuppgifterna, samtidigt som läraren planerar den pedagogiska verksamheten. Läraren upplever ändå att alla i arbetsteamet bär ansvar för att förverkliga det planerade, pedagogiska arbetet.

*Alla har ett ansvar att förverkliga det som är planerat. Det att man har en utbildning som lärare betyder inte att man är den som alltid ska dra sångstunder eller att man sitter och har på det viset... Alla ska kunna göra alla uppgifter. Det är bara planeringen som är lärarens ansvar, att se till att det blir gjort. (Lärare 7)*

I ett annat exempel som tyder på att lärarna har en uppfattning om att pedagogiskt ledarskap består av att planera den pedagogiska verksamheten i barngruppen är följande kommentar:

*Vi planerar ju nog, det skulle jag nog säga att vi gör. Sen är det ju då hur man tolkar att vad är ett pedagogiskt arbete. [...] har assistenten eller barnskötaren en bra idé, så tackar jag och säger att det gör vi. Vissa saker tar jag tillvara på, att jag kanske inte måste spjälka upp det i minsta detalj och vad är målet med det? (Lärare 5)*

I det ovanstående citatet nämner läraren att hen upplever att det är läraren som har det övergripande ansvaret för att planera verksamheten men att hen som lärare samtidigt tar tillvara på idéer som övriga medarbetare tillkännager i arbetsteamet.

I de följande citaten berättar lärarna inom småbarnspedagogik att de uppfattar att planeringen av verksamheten är på deras ansvar som ledare för arbetsteamet. Lärarna uppfattar att de bär det huvudsakliga ansvaret för att planerandet av den pedagogiska undervisningen i barngruppen utförs.

*[...]...det är ju vårt ansvar att planera allt det här pedagogiska. [...]allt som barnskötaren ska göra ska vi ju som lärare ha färdigt till hands så att de bara har att ta. [...]Det är lärarens ansvar och ledarskap att se till att det finns sånt som behövs för den gruppen till exempel. (Lärare 3)*



I citatet ovan påpekar läraren att det är på lärarens ansvar att se till att allt som medarbetarna behöver i arbetsteamet ska finnas till hands vid utövandet av deras arbetsuppgifter, vilket innebär att hen bör ha planerat utövandet så att barnskötarna kan utföra det.

*Jag är lärare, och läraren har ju ansvaret för den här pedagogiska verksamheten. [...]Så, det är ju det här administrativa har man ju förstås, att man har ansvaret för pedagogiken och att det blir en bra klass på det här pedagogiska. (Lärare 4)*

I ovanstående citat berättar läraren att hen upplever att de administrativa uppgifterna är inkluderade i arbetet med att ansvara för den pedagogiska verksamheten. Läraren upplever därför att ansvaret för de administrativa uppgifterna finns inkluderade i arbetet med att planera och utöva pedagogiken.

I exemplen nedan berättar lärarna att de anser att lärare inom småbarnspedagogik har det övergripande ansvaret för planeringen av verksamheten i barngrupperna:

*Att jobba som lärare är ju som att vi har det där övergripande ansvaret över att planera verksamheten. (Lärare 5)*

*Jag är lärare, och läraren har ju ansvaret för den här pedagogiska verksamheten... Nå vi planerar ju, jag och \*namn på lärarkollega\* har hand om planeringen ganska långt. (Lärare 4)*

I de ovanstående uttalandena anser lärarna att det är deras ansvar att handha den övergripande pedagogiska planeringen men att ansvaret kan fördelas ifall det i arbetsteamet finns två lärare som jobbar tillsammans.

I de följande citaten berättar lärarna att de uppfattar de genom planerandet av verksamheten samtidigt fördelar arbetsuppgifter åt medarbetarna:

*Vi gör ett aktivitetsschema där det står vad alla har för arbetsuppgifter. (Lärare 2)*

Vid frågan ”Anser du att det är på ni lärare att ha ansvaret, eller är det på hela arbetsteamet?” svarade en lärare så här:

*Det skulle jag nog säga jo, att nog är det ju vi som drar de här  
veckovisa palavrarna. [...]vem som ska göra vad. (Lärare 5)*

I citatet ovan berättar läraren att hen upplever det som lärarens ansvarsområde att distribuera arbetsuppgifter eftersom hen tillsammans med den andre läraren planerar verksamheten och sedan delger planeringen vid de veckovisa mötena arbetsteamet har varje vecka. Vid dessa möten berättar lärarna bland annat vem i arbetsteamet som förväntas utföra vilka arbetsuppgifter.

*Mycket handlar om kommunikation skulle jag säga, att hela tiden delge  
vidare det man tänkt, det som jag och \*namn\* tänkt, hon är  
den andra läraren. Vad vi planerat, vad vi märkt, vad vi tagit fasta på bland  
barnen, vad vi ska göra, vad är liksom nästa grej.” (Lärare 5)*

I det ovanstående citatet tänker informanten att lärarna vid de veckovisa arbetsteammötena delger medarbetarna det som planerats; vad som är på gång och vilka uppgifter som behöver utföras.

### Läraren leder den pedagogiska verksamheten

Utifrån informanternas svar kunde även konstateras att lärarna inom småbarnspedagogik upplever att det är på deras ansvar att leda den pedagogiska verksamheten genom att distribuera arbetsuppgifterna. Lärarna uppfattar att det pedagogiska arbetet kan delas mellan personalen i arbetsteamet men att lärarna ansvarar för distributionen av arbetsuppgifter. Lärarna uppfattar alltså att alla i arbetsteamet bär ansvar för att se till att det pedagogiska arbetet förverkligas och att all personal bör delta i de olika momenten för att det pedagogiska arbetet i barngruppen skall fungera. I nedanstående stycken har jag samlat citat av lärarna inom småbarnspedagogik där det framkommer att de anser att det pedagogiska arbetet i arbetsteamet leds av läraren men att utövandet av arbetsuppgifterna kan delas.

En lärare uttryckte sig på följande vis:

*Det är på lärarens ansvar att planera och bygga upp verksamheten. Det är  
ju vi som sitter och funderar på smågrupper och planerar hur vi ska dela in*

*nästa vecka. Vem tar vilken grupp, vad ska de göra. [...] man funderar tillsammans just det här grova, sen är det då på lärarens ansvar att göra det där finslipandet och planera. (Lärare 7)*

I citatet ovan säger läraren att hen som ledare ska ansvara för hur planeringen av verksamheten i barngruppen ska se ut, och därmed leda medarbetarna så att de vet vad som skall göras och vem som gör vad i arbetsteamet.

Även i exemplet nedan berättar läraren att hen upplever att det är lärarna inom småbarnspedagogik som leder det pedagogiska arbetet genom att delegera arbetsuppgifter i teamet:

*Nå i så fall är det ju nog lärarna som frågar att "skulle du kunna göra det här?". (Lärare 2)*

Samma lärare anser även att delegerandet av arbetsuppgifterna ofta härrör sig till att medarbetarna får i uppdrag att utföra de mer praktiska uppgifterna:

*[...] men annars kan det vara att de mer sånt där praktiskt, att de drar en gymnastikgrupp, eller samling har de också ganska regelbundet. Att inte har de pappersarbete ändå som de hamnar på, utan ändå mer det här praktiska i gruppen. (Lärare 2)*

Läraren i citatet nedan påpekar att hen ibland upplever att hen som lärare borde vara ännu mera tydlig i sitt ledarskap och vid distribuerandet av arbetsuppgifter i sitt arbetsteam.

*Det känns ibland som att jag skulle behöva vara mer diktatorisk än vad jag vill vara. Jag skulle vilja att de skulle se själv. (Lärare 1)*

I citatet ovan berättar läraren att hen upplever att medarbetarna inte alltid ser vilka arbetsuppgifter som behöver utföras och att hen på grund av det, som lärare, blir tvungen att leda den pedagogiska verksamheten genom att säga åt kollegorna i arbetsteamet vad de har för arbetsuppgifter.

I citatet nedan anser läraren att det pedagogiska arbetet kan delas mellan alla i arbetsteamet och hen upplever att all personal även bär ansvar för att delta i det pedagogiska arbetet för att kunna utveckla pedagogiken i barngruppen.

*Absolut! Det är ju just det där att man oberoende vad du är anställd som, har allihopa lika stor andel i att se till att dagen fungerar och att man tar del i alla moment. (Lärare 6)*

Under intervjuerna framkom det vid flera tillfällen att det i arbetsteamerna numera jobbar 2 lärare i småbarnspedagogik. För informanterna var detta relativt nytt, och de lärare som arbetar tillsammans med en annan lärare i sitt arbetsteam uttryckte ofta att de ser det som något positivt beträffande delandet av det pedagogiska arbetet:

*Det känns mycket bättre att vara på två som delar på ansvaret. Istället för att vara ensam och känner att man har allt över sig, att man ska komma ihåg allting, att skicka ut all information åt föräldrarna, vilka behov och intressen... att man tar i beaktande allting. Att man i stället, man märker inte allt själv utan en i personalen kan märka en sak och så kan en annan "men har du märkt av det där?" [...]...man får bolla idéer med varandra (Lärare 3)*

I citatet ovan berättar läraren att sedan två år tillbaka arbetar två lärare inom småbarnspedagogik tillsammans i deras arbetsteam. Läraren upplever att ledandet av den pedagogiska verksamheten har underlättats eftersom ansvaret för planeringen och distributionen numera kan delas. Läraren upplever att de på så vis bättre försäkras om att alla områden i deras arbete blir tillgodosedda.

Läraren i exemplet nedan berättar att ansvaret för distribuerandet av arbetsuppgifterna har kunnat delas sedan det anställts två lärare inom småbarnspedagogik till deras arbetsteam. Hen berättar att de utför samma arbete och därmed delar på ansvaret och distributionen av arbetsuppgifterna:

*Nu är vi två som delar på det egentligen, det här samma arbetet som vi har hand om både jag och "den andra läraren". (Lärare 4)*

Även läraren i nedanstående citat nämner nästintill samma sak:

*Ja, det är nog väldigt skönt när man får dela på det här ansvaret. (Lärare 5)*

I citatet nedan låter läraren förstå att distribuerandet av arbetsuppgifter är nödvändigt i hennes arbete som ledare för den pedagogiska verksamheten, annars skulle hen inte hinna med allt som behöver ske:

*[...]det är bra när man inser själv sina brister och att man inte hinner med allting, att man kan delegera. (Lärare 5)*

I citatet ovan berättar läraren att hen som ledare tar tillvara på medarbetarnas idéer och åsikter gällande utövandet av arbetsuppgifter och att hen upplever att hen även är tvungen att distribuera utövandet av arbetet. Läraren anser att allt praktiskt arbete måste delas för att de som pedagoger ska hinna utföra alla arbetsuppgifter i verksamhetsgruppen.

I citatet nedan berättar läraren att hen som ledare inte hinner med allt pedagogiskt arbete som behöver utföras i gruppen och då är det nödvändigt att medarbetarna kan arbeta självständigt.

*Inte hinner jag lägga mig i allt eftersom jag inte är hela tiden i gruppen. Så det sköter de väldigt mycket om. [...]Det är rutinerad personal som jag har med mig, så på det viset fungerar det bra. (Lärare 6)*

Läraren i citatet ovan menar att det pedagogiska arbetet måste kunna delas mellan teamets alla medlemmar för att verksamheten skall fungera. Annars skulle hen som ledare för den pedagogiska verksamheten inte hinna med allt som skall göras i barngruppen, både gällande praktiska och administrativa uppgifter.

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna uppfattar att de som pedagogiska ledare bär det huvudsakliga ansvaret för att planera och leda den pedagogiska verksamheten i sina arbetsteam. Detta kommer till uttryck genom att lärarna planerar den pedagogiska verksamheten och leder sina medarbetare genom att delge och distribuera arbetsuppgifter i sina team. Vidare upplever lärarna att ansvaret för planerandet och ledandet av den pedagogiska verksamheten kan delas ifall det i ett arbetsteam jobbar två lärare inom småbarnspedagogik.

### 5.1.3 Leda medarbetarnas kompetensutveckling

Den här kategorin av lärarnas uppfattningar om sitt pedagogiska ledarskap som att *leda medarbetarnas kompetensutveckling* uppstod eftersom det i intervjuerna kunde identifieras att lärarna uppfattar att de bär ett visst ansvar för att leda sina medarbetare i sina arbetsteam. Detta kommer till uttryck genom att lärarna upplever att de behöver se till att resten av kollegorna i arbetsteamet får tillgång till ny kunskap och information för att kunna arbeta med att utveckla den pedagogiska verksamheten. Lärarna nämner att de upplever att de behöver delge resten av medarbetarna den kunskap de som lärare besitter, eftersom de har en pedagogisk utbildning vilket inte alltid är fallet hos medarbetarna. Även denna kategori har delats in i två underkategorier: *Lärares uppfattningar om att leda medarbetarnas* samt *Lärarnas uppfattningar om ansvarsfördelningen vid ledandet av medarbetarnas kompetensutveckling – ett delat fenomen*.

#### Lärarnas uppfattningar om att leda medarbetarnas kompetensutveckling

I nedanstående stycken har jag samlat citat av lärarna inom småbarnspedagogik som tyder på att de uppfattar att de bär ansvaret för att bedriva kompetensutveckling i arbetsteamet. Lärarna uppfattar att det till deras pedagogiska ledarskap hör att leda sina medarbetare och detta kommer till uttryck genom att lärarna upplever sig behöva se vilken kunskap som behövs i gruppen, vilka målen är och styra arbetet mot dessa. I nedanstående citat ges exempel på lärarnas uppfattning om detta:

*För att vi har läst oss till det här, har mera blivit utbildade till det och därför tycker jag det är mera på vårt att på nå sätt leda och vara mera, hur ska man säga? Kanske vägleda de här barnskötarna, hur de kan göra. (Lärare 3)*

I citatet ovan berättar läraren att hen anser att det är på lärarens ansvar att se till att medarbetarna får den information och den kunskap som behövs för att bedriva arbetet i barngruppen. Hen berättar att kunskapsdelningen kan ske genom att hen som lärare handleder kollegorna och visar på praktiska exempel hur arbetet kan utföras.

Ett annat exempel som tyder på att lärarna har en uppfattning om att de bedriver kunskapsdelning i arbetsteamet är följande kommentarer:

*Alltså nog är det ju viktigt just det där att man inspirerar och vågar säga vad man tycker och motiverar... att man ger beröm och uppmuntrar! [...]vägleda och kanske ge konstruktiv kritik, att "så där kan du göra annorlunda här". (Lärare 4)*

I det ovanstående citatet nämner läraren att utgående från hens erfarenhet har läraren ett visst ansvar för att inspirera och vägleda medarbetarna till skapandet av ny kunskap. Hen berättar att det kan ske genom att hen uppmuntrar kollegorna att lära sig nya saker och ger beröm när hen märker att de lärt sig något nytt. Läraren upplever också att kompetensutvecklingen kan ske genom att hen ger konstruktiv kritik och motiverar på vilket sätt arbetet kan utföras annorlunda.

I citatet nedan berättar informanten att hen anser att det är läraren som ska leda hela arbetsteamet och att det även innebär att hjälpa medarbetarna skapa sig nya uppfattningar. Läraren upplever att ansvaret för kompetensutvecklingen beror på att hen som lärare har en sådan utbildning som innebär att hen besitter mera kunskap än de övriga i arbetsteamet och därmed även bör delge de andra om den kunskapen:

*Det är läraren som ska i princip leda det här teamet. ...Som lärare har du kanske en lite annan utbildning och vet mera om vissa saker. Ser du då att det finns brister, kan du ju försöka hjälpa personalen och kanske tipsa på litteratur, kurser eller något. Eller själv bara säga att "så här skulle du kanske kunna göra!". (Lärare 7)*

Vid frågan om läraren anser att hen kan göra något för att förbättra sina medarbetares kunskaper, färdigheter och attityder svarade ena läraren så här:

*Säkert har man en del i det... [...]att man via diskussioner och att själv tänka att man kan vara en förebild. Kurser, läsa på och att pröva sig fram, alltså att få erfarenheter. (Lärare 2)*

I citatet ovan berättar läraren att hen uppfattar att hen som lärare påverkar sina medarbetare till att skaffa sig nya kunskaper, färdigheter och attityder. Hen anser att det kan ske genom att hen fungerar som god förebild, pushar medarbetarna att delta i kurser eller berättar om litteratur som kan vara bra att ha koll på. Det kan även ske genom att hen uppmuntrar medarbetarna att våga pröva på nya saker och på det viset skaffa sig mer erfarenhet.

Det nedanstående citatet visar att även om det finns flera olika sätt att bedriva kompetensutveckling i arbetsteamet kan det vara svårt att identifiera exakt vad läraren gör. Lärarna uttryckte vid flera tillfällen att kompetensutvecklingen sker i ständig växelverkan, både mellan lärare och övriga medarbetare:

*Säkert har man nån del i det, just i att man jobbar tillsammans. Att man diskuterar och planerar ilag och kommer fram till olika saker. Nog hjälper man ju varandra. Hon hjälper ju mig också, så nog tror jag att vi hela tiden hjälper och stöder varandra. (Lärare 2)*

Förutom att läraren i sitt arbete upplever att de förväntas bedriva kompetensutveckling på olika plan anser de även att de ständigt behöver vara positivt inställda till att skapa nya insikter och kunskaper i arbetsteamet:

*Man måste vara ganska så där positivt inställd till saker och ting, om man vill lära någon och engagera sig verkligen och trivas själv i arbetet. (Lärare 3)*

I ovanstående citat berättar läraren att hen upplever att en positiv inställning till arbetet är nödvändig för att kunna utföra ett arbete som uppmuntrar till nytt lärande och trivsel på arbetsplatsen.

*Som lärare så är det ju jag själv som är positiv i gruppen, att jag inte gnäller på allt och drar ner... [...]Kanske att man peppar varandra lite så där, att det här klarar vi... (Lärare 6)*

I citatet ovan anser läraren att hen behöver ha en positiv inställning i utövandet av sitt pedagogiska ledarskap för att skapa möjligheterna för lärande hos medarbetarna.

### Lärarnas uppfattningar om ansvarsfördelningen vid ledandet av medarbetarnas kompetensutveckling – ett delat fenomen

Som tidigare nämnt uppfattar lärarna att de har ett visst ansvar för att resten av medarbetarna i arbetsteamet får tillgång till ny kunskap och information. Lärarna har berättat att de upplever att de behöver delge medarbetarna den kunskap de som lärare besitter eftersom de har en pedagogisk utbildning, vilket inte alltid är fallet hos medarbetarna.



Under intervjuerna har det även framkommit att lärarna upplever att ansvaret för kompetensutvecklingen till viss del kan antas finnas hos övrig personal. Lärarnas uppfattningar om ansvarsfördelningen vid bedrivandet av medarbetarnas kompetensutveckling faller bortom den fenomenografiska undersökningens primära syfte, men rapporteras likväl eftersom informationen kan anses ha ett tilläggsvärde för denna undersökning. Resultatet gällande ansvarsfördelningen bidrar till en bättre förståelse för lärarnas uppfattningar om sitt pedagogiska ledarskap i arbetsteamet eftersom vi får en större förståelse för vem lärarna anser ansvarar för kompetensutvecklingen i arbetsteamerna inom småbarnspedagogiken.

I de följande citaten berättar lärarna att de uppfattar att ansvaret för kompetensutvecklingen hos medarbetarna i vissa fall även kan anses höra till andra än dem själva:

*Förstås är det ju på föreståndarens ansvar som ju har det här pedagogiska ansvaret för hela huset. Men jag kan också tänka att det är i vars och ens intresse att man har den här kunskapen och det uttrycker nog också personalen ofta, att de vill ha kunskap och redskap så att de kan göra ett bra arbete. (Lärare 2)*

I citatet ovan berättar läraren att hen anser att föreståndaren bär det huvudsakliga ansvaret att se till att kunskapen finns hos personalen på enheterna men att hen samtidigt upplever att all personal, både lärare och övriga medarbetare, ständigt uttrycker ett intresse om att få lära sig mera.

I nedanstående citat uttrycker läraren att hen anser att det huvudsakliga ansvaret för att ökandet av kunskap hos medarbetarna sker, ligger hos föreståndaren:

*Jag tänker som lärare så upplever man kanske inte så mycket ansvar för det, utan man tänker kanske mer som föreståndare att man har ett stort ansvar för det. (Lärare 6)*

Även nedanstående citat tangerar att läraren upplever att ansvaret för kompetensutveckling i arbetsteamet i slutändan ligger hos föreståndaren. Informanten tycker ändå att hen försöker uppmuntra och sporra medarbetarna att själva skapa ett intresse för att ta emot ny information:

*Jag tycker nog att det kanske skulle höra till föreståndaren, att ha lite koll på vad de kan...[...] Utan också engagera så att de känner viljan att förkovra sig, att fördjupa sig och lära sig något nytt. Och sedan förstås ute på avdelningarna då att, avdelningsansvariga försöker att "har ni hört det här, nu ska vi ta reda på mera!". (Lärare 1)*

I citatet ovan uttrycker läraren att hen upplever att lärarna (i citatet avdelningsansvariga) uppmuntrar medarbetarna att ta reda på mera men att det avslutningsvis är föreståndaren som ansvarar för att känna till vad personalen ute på avdelningarna besitter för kunskap, vad de kan tänkas behöva lära sig mera om samt engagera all personal att lära sig nytt.

Under intervjuerna framkom även att en annan befattning som enligt lärarna upplevs ansvara för bedrivandet av kompetensutveckling i arbetsteamerna är de pedagogiska ledarna. Yrkesrollen pedagogisk ledare är en relativt ny befattning, och den personen arbetar sida vid sida med de administrativa föreståndarna ute på enheterna för småbarnspedagogik. Pedagogiska ledare har som arbetsuppgift att ge pedagogisk handledning åt personalen ute på enheterna.

Enligt nedanstående citat menar läraren att den pedagogiska ledaren antas fungera som stöd åt både lärare och övriga medarbetare. De pedagogiska ledarna förser medarbetarna med uppgifter vilka ska fördjupa personalens pedagogiska kunnande.

*[...]men sen också att vi har de här pedagogiska ledarna som ger oss stöd i ryggen och som man kan bolla olika saker med.Det är nog jättebra! [...] föreståndaren som är kanske mera upptagen på kansli med administrativa uppgifter, men att man nu har den där ena som man kan rycka i att "Hej, nu har vi så mycket som fastnat i vårt tankesätt, hur ska vi tänka riktigt kring det här?" (Lärare 5)*

I citatet ovan uttrycker läraren att hen upplever att de pedagogiska ledarna förser lärarna och övrig personal med nya kunskaper, insikter och attityder i deras arbete. Hen upplever även att de får mera stöd och tid att fundera tillsammans med den pedagogiska ledaren jämfört med föreståndaren som ofta har så stor arbetsbörda av administrativa uppdrag att tiden inte räcker till för annat.

Slutligen framkom under intervjuerna att lärarna upplever att bedrivandet av kompetensutveckling kan antas ligga hos arbetstagarna själva, oberoende yrkesroll. I nedanstående citat uttrycker läraren att hen upplever att ingen själv kan antas bära ansvaret för att bedriva kompetensutveckling i arbetsteamet:

*Jag skulle nog säga att det är allihopa i teamet som ska ha ansvar för det  
Inte kan någon ensam ha ansvar för det... (Lärare 6)*

Även i citatet nedan uttrycker läraren att hen upplever att ansvaret för att skapa ny kunskap på arbetsplatsen ligger hos arbetstagarna själva:

*Det är nog både arbetstagaren själv, den ska se till att man uppdaterar sin  
kunskap och är up-to-date med allt nytt som kommer. (Lärare 7)*

I ovanstående citat berättar läraren att hen anser att det är i vars och ens eget intresse att se till att man är medveten om vad som sker inom småbarnspedagogiken, vilka nya kunskaper som uppdagats genom forskning samt vilka nya färdigheter personalen förväntas ha ute på fälten.

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna uppfattar att de bär ett visst ansvar för att leda sina medarbetare i sina arbetsteam mot nytt lärande. Detta kommer till uttryck genom att lärarna upplever att de behöver se till att resten av kollegorna i arbetsteamet får tillgång till ny kunskap och information. Utgående från intervjuerna framgår att lärarna i arbetsteamerna upplever att de förväntas bedriva en viss kompetensutveckling gentemot sina medarbetare, eftersom de genom sin utbildning besitter mer pedagogisk kunskap än övriga medarbetare. Det framkommer även i resultatet att lärarna anser att ansvaret för pedagogiskt ledarskap som kompetensutveckling i arbetsteamerna kan antas finnas hos flera yrkesroller än dem själva.

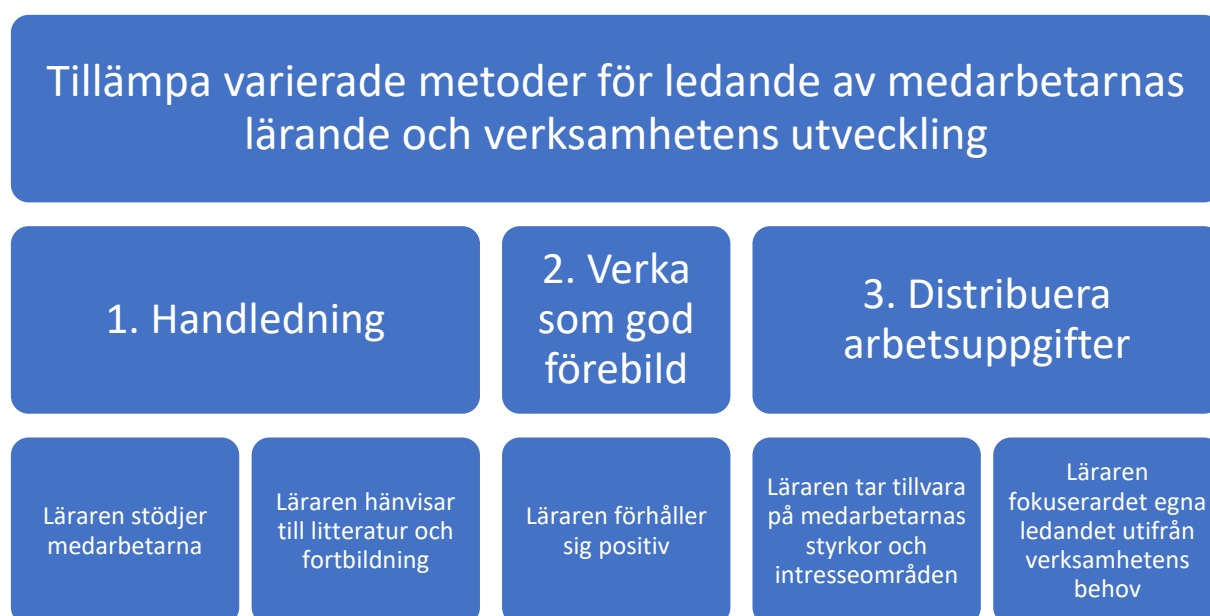
#### 5.1.4 Tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling

Den fjärde och sista kategorin har fått namnet *tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling*. Efter intervjuerna framkom att många av lärarna uppfattar sitt pedagogiska ledarskap som bedrivandet av varierande ledarmetoder för att kunna leda medarbetarnas lärande och utveckla den pedagogiska verksamheten. Både ledandet av medarbetarnas lärande och att utvecklandet av den pedagogiska verksamheten

bottnar sig i tanken om att arbeta för att utveckla barnens tillväxt och lärprocesser. I denna kategori fokuseras ledarskapet på det egna ledandet.

Lärarna uppfattar att de, beroende på situation och sammanhang, behöver använda sig av varierande metoder för att kunna bedriva medarbetarnas kompetensutveckling och pedagogisk utveckling i sina arbetsteam. Dessa metoder för utövande av det egna ledandet har delats in i tre huvudkategorier med tillhörande underkategorier. Huvudkategorierna är *Handledning*, *Verka som god förebild* och *Distribuera arbetsuppgifter*. Längre ner i avhandlingen finns en figur med mer information om samtliga huvudkategorier samt underkategorier.

I nedanstående huvudkategorier har jag samlat citat av lärarna inom småbarnspedagogik som redogör för vilka metoder lärarna uppfattar sig använda för att bedriva pedagogiskt ledarskap gentemot sina medarbetare i sina arbetsteam. Som tidigare nämnt har jag under intervjuerna, i enlighet med intervjuguiden, begärt lärarna reflektera kring sin roll som ledare i förhållande till medarbetarna i sina arbetsteam. Jag begärde även lärarna än mera specifikt att reflektera över huruvida de kan påverka medarbetarnas kompetensutveckling samt vilka metoder lärarna uppfattar sig använda sig av i sådana fall, vilket redogörs i de två första huvudkategorierna nedan.



Figur 5: Lärarnas uppfattning om varierade metoder för utövandet av pedagogiskt ledarskap (Skrubentens egen figur)

## Handledning

I den första huvudkategorin *handledning* har jag samlat ihop de citat där lärare berättar om sina uppfattningar om metoder de använder sig av för att bedriva pedagogiskt ledarskap som handledning gentemot sina medarbetare i arbetsteamet. Nedan kommer underkategorierna *Läraren stödjer medarbetarna* och *läraren hänvisar till litteratur och fortbildning*, som sammanfattar lärarnas uppfattningar om metoder för utövandet av pedagogiskt ledarskap som handledning, presenteras.

### **Läraren stödjer medarbetarna**

Den första underkategorin i denna huvudkategori är *läraren stödjer medarbetarna* och det innefattar citat om lärares uppfattningar om hur viktigt det är att de även fokuserar sitt eget ledarskap mot att stödja och hjälpa sina medarbetare för att kunna bedriva ett pedagogiskt ledarskap i sina arbetsteam. Under intervjuerna framkom det att lärarna upplever att de bedriver pedagogiskt ledarskap och därmed även kompetensutveckling gentemot sina medarbetare genom handledning. I citaten nedan beskriver lärarna hur de upplever att de kan hjälpa sina medarbetare genom att använda sig av den kunskap de själva besitter.

*Man kan dela med sig av det man lärt sig, när man har såna där stunder när man sitter alla tillsammans.[...]då talar vi ju också om att "nu har jag lärt mig det här, att det skulle vara jättebra om ni är intresserade av det här, att det är en kul grej!".(Lärare 3)*

I citatet ovan berättar läraren att hen upplever att man kan öka kunskapen hos sina medarbetare genom att berätta om sådant man själv lärt sig. Hen anser att det går att utveckla medarbetarnas kunskaper, attityder och färdigheter genom att skapa situationer för diskussion och reflektion.

*Som lärare har du kanske en lite annan utbildning och vet mera om vissa saker. Ser du då att det finns brister, kan du ju försöka hjälpa personalen och kanske tipsa på litteratur, kurser eller något. Eller själv bara säga att "så här skulle du kanske kunna göra". (Lärare 7)*

I citatet ovan avser läraren att hen genom sin utbildning besitter mer kunskap inom vissa områden än sina medarbetare och att hen därmed upplever att hon kan visa sina medarbetare var de kan finna denna kunskap eller berätta hur de kan utföra vissa arbetsuppgifter.

En annan lärare uppfattar att man kan leda medarbetarna mot kompetensutveckling genom att få medarbetarna att observera och dokumentera det som sker i verksamheten samtidigt som hen förankrar det som observeras till den egna kunskapen hen besitter. På så vis upplever hen att hen kan möjliggöra att medarbetarna kommer till nya insikter i sitt arbete.

*Genom det man observerat och dokumenterat. Man kan visa upp ett foto eller ett filmklipp eller en teckning sådär, man kan visa på något. Att "nu är det så här och vi skulle behöva träna på det här". (Lärare 2)*

Även i citatet nedanför framkommer det att läraren upplever att hen kan leda sina medarbetare mot nya kunskaper genom att medarbetarna lägger märke till orsakerna till varför ett arbete skall utföras på ett visst sätt. Detta gör hen genom att berätta sådant hen redan har kännedom och kunskap om.

*Att göra övriga medarbetare uppmärksamma på det och att vi jobbar tillsammans, det är nog viktigt! [...]man kan som hjälpa till med det också med sin egen kunskap. (Lärare 2)*

Lärarna i nedanstående citat uppfattar att de i sitt arbete många gånger kan behöva handleda sina medarbetare genom att påvisa olika variationer i utförandet av arbetsuppgifter. I exemplet nedan berättar läraren att hen upplever att hen behöver berätta hur arbetet brukar utövas men att det inte innebär att arbetet kan utövas på andra vis.

*Redan en sån sak, att vi berättar hur vi brukar göra här. Det betyder inte att vi i all oändlighet behöver göra på det viset, allt ändras ju lite vartefter. (Lärare 6)*

I exemplet nedan är läraren inne på samma spår, när hen beskriver att hen ofta ger tips och råd om hur arbetet kan utföras på varierande vis för att hjälpa medarbetarna att komma fram till lösningar på sådant som inte fungerar optimalt.

*Jag tycker nog att jag ändå är ganska så, på ett snällt sätt, snabb på att ge idéer om jag märker att något kanske inte fungerar, att "Har du tänkt på det här?". Senast igår så pratade jag med en om just det här bemötandet av barnet och jag frågade liksom om hon hört talas om det här med lågaffektivt bemötande och hon svarar "Nej, vad är det? Jag läser jättegärna om det.", så då skrev jag upp det på*

*en lapp. Just som såna där enkla tips och sånt. Sånt här pratar vi jättemycket om på teampalavrarna också. (Lärare 5)*

I resultatet framkommer även att lärarna upplever att kompetensutveckling sker genom att medarbetarna ständigt deltar och observerar det som sker i verksamhetsgruppen. Genom att medarbetarna själva får delta och lära sig av sina misstag, samtidigt som de får stöd och handledning av lärarna, kan de utvecklas i sitt lärande:

*Det är nog att vara med i barngruppen och observera jättemycket. Det är bara att prova på, man märker ju genom misstag så lär man ju sig jättemycket. Då märker man ju att det här fungerar ju inte alls och då får man prova på något annat. (Lärare 3)*

I citatet ovan berättar läraren att hen upplever att medarbetarna kan utöka sin kompetens genom att pröva sig fram. Hen menar att medarbetarna lär sig genom att själva få utföra nya uppgifter samtidigt som medarbetarna får stöd av läraren. På samma vis resonerar läraren i citatet nedan när hen berättar att hen upplever att medarbetarna utvecklas genom att själva få vara delaktiga i arbetsprocesserna tillsammans med barnen. Hen uttrycker att medarbetarna på så vis vågar pröva på nya arbetssätt som via erfarenheterna leder till utveckling.

*Det man ser allra mest är ju att självförtroendet växer och de börjar tro på att de klarar olika saker med de här barnen och vågar mer och mer fast de kan vara jätteförsiktiga när de kommer. (Lärare 6)*

I citatet ovan uppfattar läraren att medarbetarnas kunskaper, färdigheter och insikter ökar när de inser att de klarar av nya uppgifter de blivit tilldelade av läraren.

### **Läraren hänvisar till litteratur och fortbildning**

I den andra underkategorin *läraren hänvisar till litteratur och fortbildning* ligger fokus på hur lärare uppfattar att bedrivandet av det egna ledandet utövas. Lärarna uppfattar att en handledningsmetod de kan använda sig av för att bedriva kompetensutveckling hos medarbetarna i sina arbetsteam är, att hänvisa till litteratur eller fortbildning. Lärarna anser att de genom att hänvisa till böcker eller andra kunskapskällor kan hänvisa medarbetarna var de kan skapa sig större kännedom om specifika kunskapsområden. I resultatet från intervjuerna

framkommer det att lärarna upplever att kompetensutvecklingen hos medarbetarna många gånger sker genom att de erbjuds fortbildning via arbetsplatsen. I nedanstående citat ges exempel på de metoder som lärarna anser sig använda:

*Lärarna är med där och säger och pushar på lite... [...] ge en bok att läsa, eller ett filmklipp. Det beror så på vad det handlar om. [...]t.ex. ska vi ju få in finskan i vardagen, så där har vi en jättebra bok som vi alla läst. I det fallet kan jag ge boken och berätta lite om hur vi tänker kring finskan och önska att de läser boken. (Lärare 2)*

I citatet ovan berättar läraren att hen, beroende på situation, kan hänvisa till bra litteratur som kan öka kunskaperna hos medarbetarna om ett aktuellt ämne i fråga. Även läraren i det nedanstående citatet upplever att hen kan bedriva kompetensutveckling genom att be medarbetarna läsa sig till ny information:

*I och med att jag bett dem att läsa böckerna t.ex. så är det ju ett ganska konkret exempel... (Lärare 1)*

I exemplet nedan berättar läraren att hen ibland delger medarbetarna information genom att hänvisa till litteratur som hen själv läst under sin utbildning, för att öka kunskaperna hos sina kollegor.

*Förstås kan man ju visa böcker, vad man själv läst och visa att det här har jag lärt mig under min utbildning och att det här kan kanske hjälpa. (Lärare 3)*

Enligt citatet nedan upplever läraren att hen kan hjälpa sina medarbetare att lära sig mera om specifika ämnesområden genom att hänvisa till litteratur som kan stödja personalen i deras arbete:

*Ser du då att det finns brister, kan du ju försöka hjälpa personalen och kanske tipsa på litteratur... (Lärare 7)*

I citaten nedan berättar lärarna att de kan göra medarbetarna medvetna om utbildningsmöjligheter, eftersom de anser att medarbetarna kan öka sina kompetenser genom



att delta i fortbildningarna. Lärarna upplever ändå att det huvudsakliga ansvaret för att sända iväg medarbetarna på fortbildning inte ligger hos dem som lärare.

*Det har inte kommit så mycket fortbildningsmöjligheter men jag skulle vilja skicka gruppassistanten på nå "Se barnet" som sku ha att göra med pedagogik.  
(Lärare 1)*

I citatet ovan säger läraren att hen berättar om kurser hen tyckt om samt uppmuntrar sina medarbetare att delta i kurser, men i citatet nedan konstaterar samma lärare att hen inte har befogenhet som lärare att se till att medarbetarna faktiskt får delta i kurserna.

*Nej det är inte jag. Klart att har man varit på en kurs kan man säga att det här ska du gå på, att den är jättebra. [...] Nej, det är föreståndaren som, när kurserna kommer får det inte vara för många från dagis som far. Så om någon annan redan uttryckt intresse så har möjligheten gått förbi då...(Lärare 1)*

I ovanstående citat konstaterar läraren att det inte är hen som har makten att slutligen sända iväg medarbetarna på kurs, utan att ansvaret för det ligger hos föreståndaren och medarbetarnas egen vilja. Läraren upplever även att det är föreståndaren som beslutar om vem som får delta i kurserna, samtidigt som personalen behöver vara snabba i att uttrycka sitt eget intresse åt föreståndaren för att ha möjlighet att rymmas med.

*[...] Den kommer via mailen av föreståndaren, skulle jag säga. Av henne får vi mail om olika fortbildningar. (Lärare 4)*

I citatet ovan framkommer även att denna lärare upplever att det är föreståndaren som hänvisar personalen att delta i fortbildningar eftersom all personal via mailen får information om utbudet av kurser och fortbildningsmöjligheter.

Läraren i exemplet nedan berättar att hen upplever att lärarna får vara med och påverka samt önska kursinnehåll inför fortbildningar i kommunen, och på så vis kan hen se till att möjligheter för kompetensutvecklings skapas åt medarbetarna. Men läraren konstaterar också att det är föreståndaren sedan som uppmanar personalen att gå på dessa kurser.

*Vi har ju jättebra tycker jag, med de här Se barnet-kurserna här då vi också kan*

*önska vad det ska vara för kursinnehåll. Kommer det nån diskussion där vi tycker att något är jättesvårt, är vi ganska flitiga härifrån att kontakta \*namn\*, att "Nu skulle vi vilja ha en kurs om det här!" [...] som föreståndare uppmanar jag ju dem att fara, att se att den här kursen har kommit som vi talat om. (Lärare 2)*

### Verka som god förebild

Den andra huvudkategorin döptes till *verka som god förebild* i och med att lärarna uppfattar att vid utövandet av deras pedagogiska ledarskap fokuseras deras eget ledande även på att uppmuntra och stödja till ett gott arbetsklimat och goda relationer på arbetsplatsen. Lärarna upplever att en metod de använder sig av för att utöva pedagogiskt ledarskap är att verka som goda förebilder. Enligt informanterna uppfattas deras eget agerande fungera som metod för att bedriva kompetensutveckling i arbetsteam.

*Ibland brukar jag tänka att jag kan vara en förebild och jobba på ett visst sätt och visa i vardagen, att de får se det också och härma. (Lärare 2)*

Läraren i citatet ovan har som åsikt att hen på så vis kan utveckla kunskaperna hos sina medarbetare och få dem att utföra vissa moment i arbetet på ett mer ändamålsenligt sätt.

### Läraren förhåller sig positiv

I citaten nedan berättar lärarna att de upplever ett ansvar för att fungera som förebilder i sina arbetsteam och att de genom detta förfarande kan bidra till att medarbetarna ökar sina kompetenser på arbetsplatsen.

*Jag tror nog att det smittar. Om man själv är positiv och vill lära sig mer och är intresserad så. Och kanske när de ser någon annan göra något, att de "nämen det där var ju inte så dumt!". Att man är det där goda exemplet. (Lärare 1)*

Enligt läraren i citatet kan att hen kan utöka sina medarbetares kunskaper och intresseområden genom att figurera som positiv förebild på arbetsplatsen. Hen upplever att medarbetarna på så

vis kan komma till insikt om varför ett visst agerande är till fördel både för barngruppen och arbetsteamet.

Läraren i citatet nedan nämner nästintill samma sak:

*Om man brinner för något område så tror jag, jag brinner ju t.ex. för gymnastik så nog har de andra ju blivit mer så där att de vill plocka in det i verksamheten mer när de ser hur mycket det ger åt barnen, så på det sättet.  
(Lärare 4)*

Läraren i citatet ovan berättar om sina upplevelser av att fungera som förebild gentemot sina medarbetare för att på så vis påverka dem att utöva arbetsuppgifter på liknande sätt.

Läraren i exemplet nedan berättar att hen upplever att man som lärare behöver ha en positiv syn på sitt arbete samt trivas själv för att kunna leda sina medarbetare mot kompetensutveckling:

*Man måste vara ganska så positiv om man vill lära nån ny person något.  
[...]Man måste vara ganska så där positivt inställd till saker och ting, om man vill lära någon, och engagera sig verkligen och trivas själv i arbetet. (Lärare 3)*

Läraren i citatet nedan upplever att hen som lärare bör fungera som positiv förebild för att kunna underlätta kompetensutveckling i arbetsteamet:

*Som lärare så är det ju att jag själv är positiv i gruppen, att jag inte gnäller på allt och drar ner... (lärare 6)*

I citatet ovan uttrycker läraren att hen har som uppgift att upprätthålla god stämning i arbetsteamet för att kunna förbättra sina medarbetares kunskaper, färdigheter och attityder. Läraren menar att eftersom arbetet i barngruppen ständigt varierar, behöver läraren uppmuntra alla i arbetsteamet att känna av att de klarar sina arbetsuppgifter.

*Som på det viset att jag visar vad jag kan och vad jag vill göra. (Lärare 3)*

I ovanstående citat beskriver läraren att hen utövar sitt positiva arbetssätt för att kunna upprätthålla god arbetsgemenskap samt visa sina medarbetare vad hen kan och vill göra i arbetsteamet.

### Distribuera arbetsuppgifter

Den tredje och sista huvudkategorin namngavs *distribuera arbetsuppgifter* eftersom lärare uppfattar att de vid utövandet av sitt pedagogiska ledarskap bör kunna distribuera arbetsuppgifter i sina team för att lösgöra tid åt att utveckla den pedagogiska verksamheten. Lärarna upplever därmed att en metod för utövandet av deras pedagogiska ledarskap är att distribuera arbetsuppgifter i sina arbetsteam. Nedan kommer underkategorierna *läraren tar tillvara på medarbetarnas styrkor och intresseområden* och *läraren fokuserar det egna ledandet utifrån verksamhetsgruppens behov*, som sammanfattar lärarnas arbete med distribuerandet av arbetsuppgifter, presenteras.

#### **Läraren tar tillvara på medarbetarnas styrkor och intresseområden**

I resultatet från intervjuerna framkom det att alla lärare upplever att de tar tillvara på medarbetarnas styrkor när de distribuerar arbetsuppgifterna:

*Jag ser på vilka styrkor de har. Kanske vissa barnskötare, eller fast assistenten, är väldigt bra på att sjunga eller spela instrument. Då skulle jag kanske ge henne uppgiften att ”skulle du kunna dra en sångstund/skulle du kunna spela på det där instrumentet då vi har sångstund?”. Att man ser på styrkorna, men också förstås att man delar jämt och så där. [...]det är väl att man ser till att alla har en uppgift. (Lärare 7)*

I citatet ovan anser läraren att hen tar tillvara på medarbetarnas kunskaper och intresseområden när hen distribuerar arbetsuppgifter i arbetsteamet. Hen berättar att hen behöver se över vilka styrkor de har i arbetsteamet men samtidigt även se till att arbetsfördelningen blir rättvis.

Lärarna i de två citaten nedan upplever distribuerandet likadant:

*Man försöker ta tillvara på allas styrkor också i arbetsteamet. (Lärare 3)*

*[...]man delegerar lite uppgifter. Här har vi ganska mycket att vi tar tillvara på varandras styrkor, just att vad vi brinner för. (Lärare 4)*

Lärarna i exemplen ovan berättar att de tar tillvara på medarbetarnas styrkor och intressen vid distributionen av uppgifter i arbetsteamet. På så vis effektiviseras och utvecklas utövandet av den pedagogiska verksamheten när personalen i arbetsteamet utför arbetsuppgifter behärskar bra.

Som tidigare nämnt upplever informanterna att distributionen av arbetsuppgifter i arbetsteamet varierar beroende på vem man jobbar med. I citatet nedan berättar läraren att hen upplever att arbetssätten och därmed även delegerandet av arbetsuppgifterna varierar beroende på vem man jobbar med, eftersom de tillsammans i arbetsteamet behöver komma överens om hur förverkligandet av det pedagogiska arbetet skall gå till från år till år ifall kollegorna är nya:

*[...]för det är nog annorlunda beroende på vem man jobbar med. (Lärare 3)*

I exemplet nedan menar läraren att hen behöver ta i beaktande vem som arbetar i arbetsteamet men även fundera på hur barngruppen ser ut innan hen bestämmer hur distributionen av arbetsuppgifterna ska förverkligas:

*Det är förstås olika, vem man jobbar med och vad man har för team runt om sig. (Lärare 5)*

I exemplet nedan berättar läraren att alla i arbetsteamet har olika kunskapsområden och att hen upplever att hen tar fasta på det när hen distribuerar uppgifter i arbetsteamet för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten:

*Sen tycker jag också att man som teamledare måste se till alla olika styrkor, att man har olika kunskapsområden. (Lärare 5)*

Samma lärare upplever att personalen i arbetsteamet är medvetna om att distributionen av arbetsuppgifterna verkställs enligt deras styrkor och intressen:

*Alla är ju bra på olika saker och tycker om olika saker och är intresserade av olika saker. Så det är vi nog rätt underförstådda med att vi som "du tycker*

*ju jättemycket om att planera musikstunder och jag kanske hellre far i jumpasalen!”, att man tar tillvara på det då. (Lärare 5)*

Läraren berättar vidare att hen upplever att allt pedagogiskt arbete inte kan distribueras åt övriga medarbetare men att hen som lärare bör ta fasta på det som går att delegera för att den pedagogiska verksamheten skall kunna utvecklas så mycket som möjligt:

*Sen lite fundera också på, det finns som så mycket som man kanske inte kan delegera ut åt barnskötarna och assistenterna, men vad kan vi delegera? Vi sitter ju på jättemycket kunskap, varför ska vi inte utnyttja den? (Lärare 5)*

I nedanstående citat anser läraren att hen distribuerar det pedagogiska arbetet utifrån medarbetarnas varierande styrkor gällande olika kunskapsområden:

*Min kollega, ena barnskötaren, är jätteduktig på det så då är det hennes ansvarsområde. (Lärare 1)*

Även läraren i exemplet nedan upplever att distributionen sker utifrån medarbetarnas styrkor. Läraren berättar också att de avsätter tid så att alla i arbetsteamet skall kunna planera det egna ansvarsområdet själva:

*[...] Vi har som en barnskötare som är jätte musikalisk och hon får då ha sångstunder. Så då får hon då lite tid på sig att planera det och så, det är då hennes bidrag. [...]det är för att hon själv vill. (Lärare 2).*

### **Läraren fokuserar det egna ledandet utifrån verksamhetsgruppens behov**

Utifrån resultatet från intervjuerna kan antas att lärarna fokuserar sitt pedagogiska ledande utifrån verksamhetens behov:

*Mycket av det vi planerar är ju utifrån barnen, utifrån deras intressen och områden vad de är intresserade av. [...]mycket tid går åt att prata om barnet, gå igenom vad man hittat. Alla behöver ju inte jobba med samma tema. Vem som ska göra vad. (Lärare 5)*

I ovanstående citat anser läraren att hen distribuerar arbetsuppgifterna mellan medarbetarna utifrån den verksamhet som planerats i barngruppen. Distribuerandet sker via diskussioner med medarbetarna och läraren upplever att hen distribuerar det pedagogiska arbetet utgående från den planerade verksamheten för att kunna leda utvecklingen framåt.

Under intervjuerna berättade lärarna även att de tar tillvara på barnens behov av pedagogisk utveckling när de distribuerar det pedagogiska arbetet i sina team:

*Nå man ser ju lite vem som klarar av att ta hand om vem, så säger man att de ska ta just det. [...]man ser lite vem som passar bäst. (Lärare 6)*

I citatet ovan tycker läraren att hen behöver distribuera arbetsuppgifterna bland medarbetarna så, att det även lämpar sig för barngruppen. Hen upplever att det pedagogiska arbetet behöver vara planerat utifrån barnens behov och att läraren därmed bör se till att medarbetarna utför arbetet utgående från det.

Samma lärare upplever att distributionen av det pedagogiska arbetet ofta delegeras utifrån barngruppen och det enskilda barnets behov:

*[...]eller så ser man att ”nu har ju du den här, den kräver ganska mycket, kanske ni behöver ha ett barn som extra stöd i den här gruppen så att det inte bara blir barnet som behöver mycket hjälp.”, så då kan man ju lägga in så. (Lärare 6)*

I följande citat beskriver läraren att hen upplever att det pedagogiska arbetet som planerats inte alltid kan förverkligas men hen ser det då som något positivt att distributionen av uppgifterna åt medarbetarna sker i stunden, eftersom de då kan utgå från barngruppens behov vid just det tillfället.

*Det mer sker i stunden sen, om vi delar i en grupp. ”Nåmen du tar de här och de här och de här, och så tar vi bara på plats”. [...]ibland hinner vi planera vid planeringsstunden vem som ska ta vad i den här gruppen, och då är det ju klart. Oftast är det nästan bättre att göra det i stunden... (Lärare 6)*

I nedanstående citat berättar läraren att hen upplever att distributionen av det pedagogiska arbetet varierar från dag till dag:

*Jag upplever inte att vi har fasta uppgifter heller, det är mera hur dagen är.  
(Lärare 3)*

Läraren i citatet ovan menar att verksamheten i barngruppen lever i en ständig växelverkan mellan det som planerats och hur förverkligandet faktiskt kan utövas. Hen upplever att det egna ledandet behöver anpassas till det dagliga behovet i barngruppen även om den pedagogiska planeringen kan ha sett annorlunda ut.

En annan läraren berättar att delegerandet av arbetsuppgifter kan ske slumpmässigt, beroende på hur situationen i verksamheten ser ut den stunden:

*Har man ingen skillnad är det kanske bara den som råkar vara närmast, man såg att den var minst upptagen. Det beror lite på. (Lärare 6)*

Samma lärare anser även i exemplet nedan att distributionen av medarbetarnas uppgifter kan delas utifrån verksamhetens behov av utveckling:

*Ibland behöver det vara homogena grupper, ibland heterogena grupper. Så lite beroende på vad man ska göra. (Lärare 6)*

I citatet ovan anser läraren att hen distribuerar arbetet mellan medarbetarna så att medarbetarna har hand om olika barngrupper beroende på vad som behöver utvecklas eller förverkligas i verksamheten vid det tillfället.

*Jag skulle säga att jag planerar ju nog men jag försöker som delegera också.  
Jag vill heller inte vara så där att jag säger att exakt det här och det här och det här... för det känns inte bekvämt för mig, utan jag vill vara mer att "Du får det där som ditt ansvarsområde nu, att tänk ut något och så får du det här". Jag vill se till att alla delar finns. (Lärare 1)*

Läraren i ovanstående citat upplever att hen i stället för att distribuera enskilda, specifika arbetsuppgifter försöker dela upp det pedagogiska arbetet i olika ansvarsområden åt medarbetarna. På så vis distribueras arbetet samtidigt som läraren upplever att medarbetarna får utrymme för att handha ansvarsområdet på sitt eget sätt.

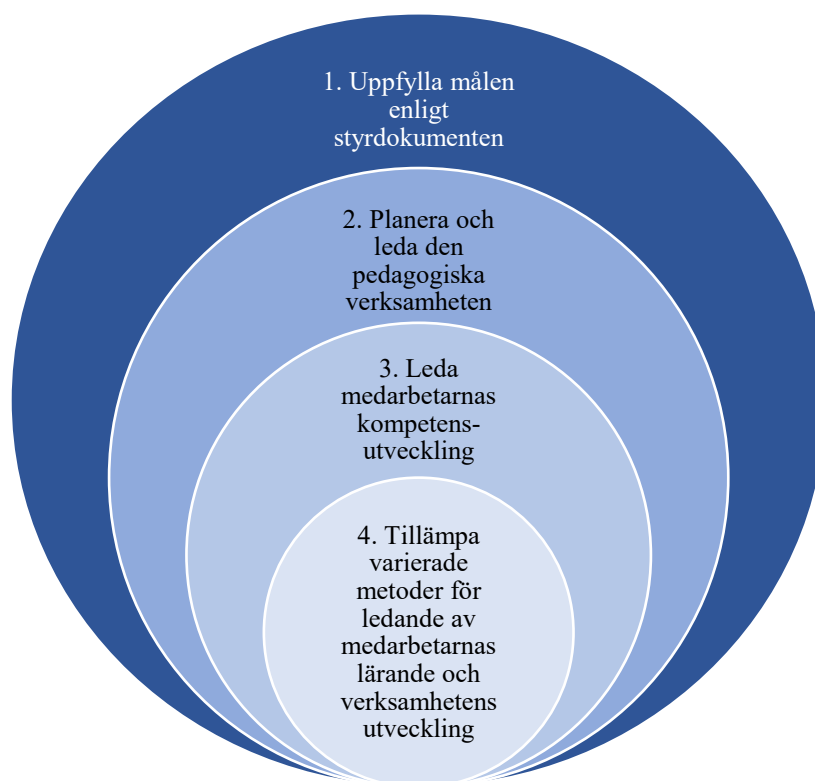


För att sammanfatta underkapitlet ovan har jag presenterat de olika faktorer som jag ansett att lärare uppfattar att de tar fasta när de förverkligar det egna pedagogiska ledarskapet. Detta sker genom bedrivandet av varierande ledarmetoder för att leda medarbetarnas lärande och den pedagogiska verksamhetens utveckling framåt. I ovanstående huvudkategorier och underkategorier har jag sammanfattat de metoder som lärarna uppfattar sig utöva vid bedrivandet av pedagogiskt ledarskap gentemot sina medarbetare. Beroende på situation och sammanhang uppfattar lärarna att de bör använda sig av varierande metoder för att kunna bedriva lärande och utveckling i sina team.

### 5.1.5 Sammanfattning

För att sammanfatta detta kapitel uppfattar lärare inom småbarnspedagogik sin roll som pedagogisk ledare väldigt komplext. Det pedagogiska ledarskapet består inte enbart av en dimension eller ett stort agerande i arbetsteamet, utan av en kombination av flera olika dimensioner som lärarna utövar genom sitt pedagogiska ledarskap. I resultatredovisningen ovan beskrivs dimensionerna med hjälp av respektive kategori och jag har även presenterat de olika delområdena som jag ansett sammanfatta de enskilda faktorer som lärare uppfattar som sitt eget pedagogiska ledarskap.

I Figur 6 nedan kan man överblicka de dimensioner som enligt lärarna uppfattas ingå i deras pedagogiska ledarskap, dimensionerna beskrivs med hjälp av respektive kategori. De fyra kategorierna av lärarnas uppfattningar om sitt pedagogiska ledarskap är alla relaterade till varandra, eftersom det i varje dimension kan uppfattas en fördjupad nivå av lärarnas pedagogiska ledarskap.



Figur 6: Lärarnas uppfattningar om sitt eget pedagogiska ledarskap (Skribentens egen figur)

Samtliga lärare uppfattar att de i sin roll att bedriva pedagogiskt ledarskap bär det huvudsakliga ansvaret för att uppfylla målen enligt småbarnspedagogikens styrdokument i sina team. Lärarna upplever att de som ledare för arbetsteamet och den pedagogiska verksamheten har det huvudsakliga ansvaret att se till att målen i styrdokumentet tas i beaktande för att kunna uppfylla varje lärområde under det småbarnspedagogiska verksamhetsåret. Vidare upplever lärarna att de som pedagogiska ledare bär det huvudsakliga ansvaret för att planera och leda den pedagogiska verksamheten i sina arbetsteam, vilket görs utifrån målen enligt styrdokumentet. Detta kommer till uttryck genom att lärarna planerar den pedagogiska verksamheten och leder sina medarbetare genom att delge och distribuera arbetsuppgifter i sina team. Vidare upplever lärarna att ansvaret för planerandet och ledandet av den pedagogiska verksamheten kan delas ifall det i ett arbetsteam jobbar två lärare inom småbarnspedagogik.

I resultatet framkommer att lärarna uppfattar att de genom utövandet av sitt pedagogiska ledarskap bär ett visst ansvar för att leda sina medarbetare mot kompetensutveckling. Däremot uppfattar de att ansvaret för pedagogiskt ledarskap som kompetensutveckling i arbetsteam kan antas finnas hos flera yrkesroller än dem själva. Vidare uppfattar lärarna att de vid förverkligandet av sitt pedagogiska ledarskap på de olika nivåerna tillämpar varierade ledarmetoder för att leda medarbetarnas lärande och den pedagogiska verksamhetens utveckling framåt. Detta kan ske genom att lärarna handleder och på så vis t.ex. hänvisar till

litteratur eller fortbildningar. Det kan även ske genom att lärarna skapar god arbetsgemenskap och positiv stämning, alltså att de fungerar som goda förebilder gentemot sina medarbetare. Lärarna uppfattar även förverkligandet av sitt pedagogiska ledarskap som att distribuera arbetsuppgifter i arbetsteamet för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten.

I kapitlet ovan har jag presenterat de olika kategorier och dimensioner som jag ansett lärarna inom småbarnspedagogik uppfattar att deras pedagogiska ledarskap kan bestå av. I följande kapitel diskuteras undersökningens resultat i anknytning till avhandlingens teori.

## 6. RESULTATDISKUSSION

I detta kapitel diskuteras det resultat som framgår i kapitel 5 *Resultatredovisning*, i förhållande till syftet med den här undersökningen: *att undersöka det pedagogiska ledarskapet ur ett småbarnspedagogiskt lärarperspektiv*, tillsammans med forskningsfrågan: *Vilka olika sätt att uppfatta det egna pedagogiska ledarskapet har lärare inom småbarnspedagogik?* Resultatet diskuteras i förhållande till tidigare forskning samt teorin som framgår i avhandlingen, huruvida resultaten korrelerar med den existerande teorin.

### 6.1 Lärarnas uppfattningar om sitt eget pedagogiska ledarskap

Inledningsvis kan konstateras utifrån denna undersöknings resultat att lärare inom småbarnspedagogik uppfattar sin egen roll som pedagogisk ledare som ett komplext fenomen. Det vill säga att lärare uppfattar pedagogiskt ledarskap som många olika dimensioner. Detta beror på att utövandet av deras pedagogiska ledarskap tar sig olika uttryck beroende på vilken dimension det betraktas utifrån. I kapitlet 3.1.1 *Definitioner på pedagogiskt ledarskap* diskuterar Fonsén (2010) och Uljens (2021) detta. Enligt Fonsén kan det pedagogiska ledarskapet definieras olika beroende på till vilket sammanhang det sammankopplas. Uljens betraktar det pedagogiska ledarskapet inom utbildningsledarskapet som ett flernivåfenomen för att kunna bredda förståelsen för det pedagogiska ledarskapet. Även Heikka & Waniganayake (2010) understöder detta resultat när de menar att uppfattningarna om pedagogiskt ledarskap kan variera inom enheter eller olika aktörer emellan. Till exempel beskrivs pedagogiskt ledarskap som ett brett begrepp som kan förstås som ledarskap som inkluderar pedagogiska drag eller en pedagogisk grund för utbildning. Det kan även ses som ett övergripande begrepp för all innehållsutveckling.

Denna undersökning har utgått från att betrakta pedagogiskt ledarskap enligt Uljens (2021) beskrivning, att läraren leder eller utövar inflytande över någon annan för att kunna underlätta den andres lärprocess vid utövandet av sitt pedagogiska ledarskap. De dimensioner av uppfattningar som lärarna i denna undersökning har gällande sitt pedagogiska ledarskap grundar sig på en tanke om att arbeta och utveckla den pedagogiska verksamheten. Denna tanke utgår från styrdokumentet Grunderna för planen för småbarnsfostran, det bindande dokumentet som verkar som ramen i arbetet (Grunderna för planen för småbarnspedagogik, 2018). Genom

att utöva ett pedagogiskt ledarskap arbetar lärarna inom småbarnspedagogik för att utveckla barnens tillväxt och lärprocesser. Som tidigare nämnt uppfattas utövandet av lärarnas pedagogiska ledarskap variera beroende på till vilken nivå eller dimension det betraktas från. Enligt Elo består en del av utbildningsledarskapet av ett pedagogiskt element, eftersom dess målsättning är att bidra till en utveckling av andra aktörers förståelse av sig själva och världen. På utbildningsledarskapets alla nivåer finns element som eftersträvar att påverka en annan aktörs eller nivåns förståelse av något. Enligt Elo tar sig denna pedagogiska påverkan olika uttryck beroende till vilken nivå av utbildningsledarskapet det betraktas utifrån, därmed kan man även anta att det pedagogiska ledarskapet tar sig i olika uttryck beroende på vilken dimension av lärarens pedagogiska ledarskap granskas utifrån. (Elo, 2021, s. 121-122). Det går även att betrakta de olika beskrivningskategorierna som fördjupade nivåer av lärarnas uppfattningar om sitt pedagogiska ledarskap utifrån ett fenomenografiskt perspektiv. Enligt Uljens (1989) kan man kategorisera de olika uppfattningsbeskrivningarna i ett hierarkiskt system, där vissa uppfattningar av ett fenomen är mera utvecklade eller mera omfattande än andra uppfattningar. I denna undersökning kan de olika dimensionerna ses som olika nivåer av lärarnas förståelse av sitt pedagogiska ledarskap eftersom de relateras till varandra genom en bakomliggande tanke om att allt pedagogiskt ledarskap utövas för att kunna leda barnens tillväxt och lärprocess. Man kan exempelvis säga att uppfattningen av det pedagogiska ledarskapet som att *tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling* är en mer fördjupad nivå än exempelvis dimensionen att *planera och leda den pedagogiska verksamheten* eftersom den förutsätter att delar av ledandet kan urskiljas ur en helhet. Således kan vi betrakta det pedagogiska ledarskap lärare bedriver i sina arbetsteam som flera olika dimensioner både utifrån undersökningens empiriska resultat och från teorin.

För att synliggöra de uppfattningar om det pedagogiska ledarskapet som lärare inom småbarnspedagogik utför i sitt eget arbetsteam ombads lärarna reflektera över sina ansvarsområden som lärare inom småbarnspedagogik i sina arbetsteam. Enligt lärarnas uppfattningar om sitt eget pedagogiska ledarskap framkom fyra kategorier: *Uppfylla målen enligt styrdokumentet, planera och leda den pedagogiska verksamheten, leda medarbetarnas kompetensutveckling och tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling.*

Dessa kategorier korrelerar med hur Fonsén (2008, s. 49) beskriver det pedagogiska ledarskapets uppgifter (se Figur 2, s. 29). Enligt Fonsén beskrivs det pedagogiska ledarskapets uppgifter som att definiera småbarnspedagogikens grundläggande uppgifter, till

småbarnspedagogiskt planeringsarbete, till ledandet av människor och aktiviteter samt till upprätthållandet av pedagogiska diskussioner. Fonsén anser att grunden för hela det pedagogiska ledarskapet är det som definieras som småbarnspedagogikens grundläggande uppgift, vilket är att stödja barnets tillväxt och lärande. I den här undersökningens resultat kan det för varje kategori uppfattas en fördjupad nivå av lärarnas pedagogiska ledarskap, vilket kan jämföras med Fonséns beskrivning av det pedagogiska ledarskapets uppgifter till olika nivåer av det småbarnspedagogiska arbetet (Fonsén, 2008). Även Uljens menar att man kan identifiera olika nivåer och former av pedagogiskt ledarskap (Uljens, 2015). En närmare beskrivning av varje dimension av lärarnas uppfattningar om deras pedagogiska ledarskap presenteras i diskussionen av kategorierna nedan.

### 6.1.1 Uppfylla målen enligt styrdokumentet

Enligt resultaten från denna undersökning uppfattar lärarna ansvaret för att uppfylla målen enligt styrdokumentet som den första, och därmed grundläggande kategorin, för deras pedagogiska ledarskap. Lärarna upplever att de som ledare för arbetsteamet och barngruppen har det huvudsakliga ansvaret att se till att målen i styrdokumentet tas i beaktande och implementeras i den pedagogiska verksamheten för att de skall kunna uppfylla varje lärområde under verksamhetsåret. Lärarna ansåg att alla i arbetsteamet bör arbeta för att uppfylla målen som finns angivna i styrdokumentet men att de som lärare bär ansvaret för att se till att målen förverkligas. Också enligt Arnér och Sollerman (2018) kan det antas att lärarna inom småbarnspedagogik har det yttersta ansvaret för att personalen på respektive avdelning arbetar enligt grunderna för planen för småbarnspedagogik. De anser att det krävs att alla arbetar med samma mål i sikte för att småbarnspedagogiken ska kunna leva upp till styrdokumentens mål och riktlinjer. Det leder till att lärarnas pedagogiska ledarskap bland annat medför att ansvara för implementeringen av de nationella målen i verksamheten.

Lärarna uppfattar också att ansvaret för att uppfylla målen enligt styrdokumentet kan delas mellan lärare i samma arbetsteam och att övrig personal deltar i utförandet av arbetet med att uppnå målen genom att de blir distribuerade sådana arbetsuppgifter i teamet. De anser ändå att det är lärarna som genom sin planering styr arbetet mot målen och där ingår även att distribuera lämpliga arbetsuppgifter åt medarbetarna. Enligt Fonsén (2014) bär var och en ansvar i den utsträckning som är lämplig för sin position när ett distribuerat ledarskap tillämpas. Även Smeds-Nylund (2021) utgår från att arbetet inom utbildningsledarskapet fördelas och delas på

alla dess nivåer utifrån olika ansvarsområden. Vidare framgår det i resultatet att lärarna ansvarar för uppgörandet av barnets egen plan för lärande i barngrupperna, vilket är en del av den lokala nivån i det nationella styrdokumentet Grunderna för planen för småbarnspedagogik som fungerar som underlag för att se till att målen för lärområdena uppnås. Detta överensstämmer med det resultat som framkommer i Nationella centret för utvärderings rapport, som låter förstå att det i lärarnas pedagogiska ledarskap inom småbarnspedagogen bland annat ingår att ansvara för att målen för verksamheten uppnås (NCU, 2019).

### 6.1.2 Planera och leda den pedagogiska verksamheten

I resultatet framkommer att lärarna uppfattar att deras pedagogiska ledarskap består av att de har det övergripande ansvaret för att planera den pedagogiska verksamheten. Lärarnas arbete utgår från Grunderna för planen för småbarnspedagogik, styrdokumentet som fungerar som en bindande ram för deras arbete. Enligt Lagen om småbarnspedagogik (540/2018) och Utbildningsstyrelsen (2018) har lärarna ansvaret för både den kortsiktiga och långsiktiga planeringen av barnens inläring och undervisning. Enligt resultatet uppfattar informanterna att de vid utövandet av sitt pedagogiska ledarskap i arbetsteamet ansvarar för detta. Även Järvinen och Mikkola (2015) anser att läraren har som uppgift att ansvara för planerandet av pedagogiken i barngruppen, vilket stämmer överens med resultatet från denna undersökning.

Fonsén (2008) anser att den andra nivån, det småbarnspedagogiska planeringsarbetet, grundar sig på småbarnspedagogikens grundläggande uppgifter. Detta korrelerar med lärarnas uppfattningar om att den andra kategorin av deras pedagogiska ledarskap, är att planera och leda den pedagogiska verksamheten. Enligt Fonsén (2008) styrs visionen och strategin av dess grundläggande koncept, vilket skapar en riktning och metoder för att nå de uppsatta målen. Detta kan utifrån resultatet i denna undersökning tolkas som att lärarna utifrån styrdokumentens mål, planerar och leder den pedagogiska verksamheten för att uppfylla de målstyrda processerna.

Den här undersökningens resultat överensstämmer också med Sheridans m.fl. (2011) resultat. De visar att pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogen innebär att lärarna har en god kommunikation och ett gott samarbete med övriga medarbetare. Detta leder i sin tur till ett ömsesidigt målinriktat arbete. Många lärare nämnde att planeringen och fördelningen av arbetsuppgifter delges vid veckovisa möten för personalen i arbetsteamerna när de har tid att sitta ner och diskutera verksamhetens mål och processer tillsammans. Bland annat nämnde lärare 5

att lärarna vid de veckovisa palavrarna delger varandra vad de planerat, vad som behöver göras och vem i arbetsteamet som ska utföra vilka uppgifter. Samma lärare uppfattade även att mycket av distributionen av arbetet handlar om kommunikation. Lärare 7 anser att planeringen av den pedagogiska verksamheten hör till lärarens ansvarsområde och då bör läraren även ansvara för att planera distributionen av arbetsuppgifterna. I kapitel 3.2.3 anser Heikka (2016) att ledningsverksamheten vid ett distribuerat pedagogiskt ledarskap främst fokuserar på pedagogiken och dess utveckling. Heikka menar att det distribuerade pedagogiska arbetet utförs av lärare inom småbarnspedagogik när de utför den pedagogiska planeringen och utvecklingsarbetet på enheterna. Flera av lärarna uttryckte under intervjuerna att de upplever det som sin roll i arbetsteamet att ansvara för planeringen och därmed även delegerandet av arbetsuppgifter för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten, vilket korrelerar med Heikkas teori.

#### *Läraren leder den pedagogiska verksamheten*

Fyra lärare konstaterar att de bär ansvaret för att handha och bedriva den pedagogiska verksamheten i barngruppen. En av lärarna anser dessutom att lärarna inom småbarnspedagogik fungerar som ledare i arbetsteamet. Detta resultat stämmer överens med resultaten från NCU (2019), Järvinen & Mikkola (2015) och Ukkonen-Mikkola & Fonsén (2018) som tar fasta på att lärarna inom småbarnspedagogik fungerar som både teamledare och pedagogiskt ansvariga i gruppen.

Lärarna i denna undersökning uppfattar att alla i arbetsteamet bär ansvar för att se till att det pedagogiska arbetet förverkligas men att de som lärare har ansvaret för att planera och distribuera arbetsuppgifterna. Detta kan tolkas som att läraren leder den pedagogiska verksamheten eftersom läraren ansvarar för större delar av den pedagogiska verksamheten än övrig personal i sitt team. Även Bøe och Hognestad (2017) stärker detta påstående när de antar att lärare inom småbarnspedagogik är influerade av ett distribuerat pedagogiskt ledarskap eftersom de av sina förmän är bemyndigade mer ansvar än resten av personalen i sina arbetsteam. De menar att det innebär att lärarna har auktoriteten att definiera hur arbetet skall utföras och på så vis ser till att den övriga personalen initierar till ett sådant arbete. Att det pedagogiska arbetet skulle vara distribuerat stämmer även överens med Smeds-Nylunds teori om att utbildningsledarskapet i en kommuns verksamhet skulle vara delat och utsträckt samt distribuerat mellan olika slags aktörer inom deras verksamheter (Smeds-Nylund, 2021, s. 170-172). Eftersom småbarnspedagogiken är en del av utbildningsledarskapet kan man betrakta



aktörernas arbete inom småbarnspedagogiken utifrån motsvarande kontext. På så vis kan antas att det pedagogiska ledarskapet är delat och distribuerat mellan olika aktörer inom småbarnspedagogiken, på flera nivåer av dess styrkedja.

Samtliga lärare var eniga om att det pedagogiska arbetet kan delas i arbetsteamet, och att fördelningen bl.a. sker genom att man tar tillvara varandras kunskaper, styrkor och intresseområden. På motsvarande vis menar Smeds-Nylund (2021) att arbetet kan fördelas och delas utifrån olika ansvarsområden inom utbildningsledarskapet på alla dess nivåer. Smeds-Nylund menar att interaktionen som ledaren har med medarbetarna i respektive situation är det som ligger i fokus vid utövandet av ett distribuerat ledarskap. Enligt Spillane (2005), refererad av Smeds-Nylund, är det inte ledarens kunskaper och färdigheter som ligger i fokus vid utövandet av ett distribuerat ledarskap. Istället är det att förstå hur ett flertal individer delar på ansvaret för att leda en skola eller en organisation som ligger i fokus. (Smeds-Nylund, 2021, s. 177-183). Detta stämmer överens med de uppfattningar lärarna i denna undersökning har gällande ledandet av den pedagogiska verksamheten genom att utöva distribuering av arbetsuppgifter i teamet. Lärarna upplever att de genom distributionen tar tillvara på medarbetarnas kompetenser och intresseområden för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten och därmed utveckla barnens lärande. På så vis kan en medarbetare distribueras ett ansvarsområde som hen besitter större kunskap om än resten av medlemmarna i arbetsteamet, vilket betyder att hen utvecklar det område av den pedagogiska verksamheten mer komplext än övriga medlemmar skulle ha klarat av att göra. Enligt Riddersporre och Stier (2021) behöver personalen besitta en bred kunskap för att förverkligandet av småbarnspedagogiken på respektive avdelning skall kunna uppnås. Denna kunskap behöver med tiden utökas eller modifieras, delas kollegialt samt användas på ändamålsenliga sätt i arbetet med barnen. Även detta överensstämmer med lärarnas uppfattningar om fördelningen av det pedagogiska arbetet i arbetsteamet, eftersom de fördelar arbetsuppgifterna så ändamålsenligt som möjligt för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten.

### 6.1.3 Leda medarbetarnas kompetensutveckling

I den här kategorin av lärarnas pedagogiska ledarskap diskuteras lärarnas uppfattningar om att de bär ett delat ansvar för att leda kompetensutvecklingen hos sina medarbetare. Detta kommer till uttryck genom att lärarna uppfattar att de behöver se till att resten av kollegorna i arbetsteamet får tillgång till ny kunskap och information för att kunna uppfylla de mål som finns uppsatta i småbarnspedagogikens styrdokument. Lärarna uppfattar att ledandet av

medarbetarnas kompetensutveckling kan ses som ett delat fenomen eftersom ansvaret för att leda medarbetarnas lärande även kan finnas hos andra yrkesroller än dem själva. I detta underkapitel diskuteras lärarnas uppfattning om deras pedagogiska ledarskap som att leda medarbetarnas kompetensutveckling.

### *Lärares uppfattningar om att leda medarbetarnas kompetensutveckling*

Alla lärare var eniga om att de anser sig bära ett visst ansvar för att resten av kollegorna i arbetsteamet får tillgång till ny kunskap och information. Lärarna ansåg att de upplever sig behöva delge medarbetarna den kunskap de som lärare besitter, eftersom de har en pedagogisk utbildning vilket inte alltid är fallet bland medarbetarna. På så vis kan de leda sina medarbetare mot kompetensutveckling, vilket även leder till utvecklingen av den pedagogiska verksamheten. Detta stämmer överens med resultatet från studien utförd av Sheridan m.fl. (2011) där det framkommer att lärarna inom småbarnspedagogik besitter kompetenser som innefattar både teoretiskt och pedagogisk utbildning vilket ger lärarna förutsättningar att utföra ett pedagogiskt ledarskap.

Enligt Järvinen och Mikkola (2015) har lärare inom småbarnspedagogik som uppgift att dela med sig av sina kunskaper och handleda teamets övriga personal att använda sig av pedagogiska metoder. De anser också att lärare ska se till att man tar lärdom av varandras kunskaper. Här går resultatet i denna undersökning till viss del ifrån Järvinen och Mikkolas teori. Lärarna i den här undersökningen uppfattade att de till viss del bär ansvaret för att medarbetarna får den information och den kunskap som behövs för att bedriva arbetet i barngruppen men även att ansvaret för medarbetarnas kompetensutveckling kan antas ligga hos andra yrkesroller än dem själva. Lärare 4 upplevde att lärare inom småbarnspedagogik har ett visst ansvar för att inspirera och vägleda medarbetarna till skapandet av ny kunskap. Fonsén (2010) menar att lärare inom småbarnspedagogik kan utveckla medarbetarnas kompetens genom att utöva ett pedagogiskt ledarskap. Lärarna i denna undersökning ansåg att de ska leda hela arbetsteamet och att det även innebär att hjälpa medarbetarna skapa sig nya uppfattningar för att på så vis kunna utveckla verksamheten. Detta korrelerar med teorin där Fonsén bland annat anser att läraren, genom utövandet av det pedagogiska ledarskapet, leder människor och därmed inspirerar och skapar insikter om behovet av lärande, förändring och utveckling hos medarbetarna (Fonsén, 2010).

Resultatet från denna undersökning, att lärarna uppfattar den tredje kategorin av sitt pedagogiska ledarskap som att ansvara för medarbetarnas kompetensutveckling, skulle även stämma överens med Fonséns (2008) teori om det pedagogiska ledarskapets uppgifter. Enligt Fonsén styrs den tredje nivån av det pedagogiska ledarskapets uppgifter, ledandet av människor och aktiviteter, av de övriga nivåerna för pedagogiskt ledarskap: att uppfylla småbarnspedagogikens grundläggande uppgifter samt det småbarnspedagogiska planeringsarbetet. Även i den här undersökningens resultat styrs lärarnas uppfattningar om att ansvara för medarbetarnas kompetensutveckling av de andra dimensionerna. Enligt lärarnas uppfattningar bär de ansvaret för att uppfylla målen enligt styrdokumentet och att planera och leda verksamheten. Därmed uppfattar lärarna även att de till viss del bör se till att medarbetarna besitter sådana kompetenser så att den pedagogiska verksamheten kan utvecklas. Om så inte är fallet upplever lärarna att de genom sina egna kompetenser och kunskaper bör delge medarbetarna detta för att kunna leda och utveckla den pedagogiska verksamheten i gruppen.

*Lärarnas uppfattningar om ansvarsfördelningen vid ledandet av medarbetarnas kompetensutveckling – ett delat fenomen.*

I resultatet framkommer att lärarna upplever att ansvaret för kompetensutvecklingen delvis bör bäras av annan personal än lärare inom småbarnspedagogik. Därmed kan antas att lärarna delvis uppfattar denna dimension av pedagogiskt ledarskap som ett delat fenomen. Lärarna uppfattar att kompetensutveckling hos medarbetarna även kan ske på annat vis än att de som lärare initierar till nya kunskaper, färdigheter och attityder. Lärarna säger sig ha ett visst ansvar för att medarbetarna i arbetsteamet får tillgång till nya information. Under intervjuerna har det även framkommit att lärarna upplever att ansvaret för kompetensutvecklingen till viss del kan antas finnas hos flera yrkesroller än dem själva. Ansvarsfördelningen för det pedagogiska ledarskapet gällande bedrivandet av kompetensutveckling hos medarbetarna har i kapitel 5, *Resultatredovisningen*, fördelats mellan fyra yrkesroller: 1. *Lärare inom småbarnspedagogik*, 2. *Föreståndare*, 3. *Pedagogiska ledare* och 4. *Arbetstagarna själva*.

Som lärare 2 säger ligger det yttersta ansvaret för verksamheten hos föreståndaren, vilket även framgår i lagen om småbarnspedagogik (540/2018) och i Grunderna för planen för småbarnspedagogik från Utbildningsstyrelsen (2018). I resultatet redogör flera lärare för att föreståndaren bär det huvudsakliga ansvaret för all verksamhet på enheten var de jobbar, vilket de anser innebär att se till att kunskapen finns hos personalen på enheterna. Denna uppfattning

stämmer också överens med NCU:s rapport (2019) som påvisar att föreståndaren ansvarar för att personalen har möjlighet att lära sig i arbetet.

Några lärare uppfattar att medarbetarnas kompetensutveckling kan ske med hjälp av de pedagogiska ledarna som arbetar sida vid sida med föreståndarna på en del av daghemsenheterna. Lärarna upplever att de pedagogiska ledarna bland annat förser medarbetarna med uppgifter som fördjupar deras pedagogiska kunnande. Enligt Heikka (2016) kan det finnas arbetsgrupper på enheterna för småbarnspedagogik som har som syfte att stödja lärarna i sitt pedagogiska ledarskap som utförs i deras egna arbetsteam. Lärarna svarade under intervjun att de upplever att de i s.k. lärarmöten tillsammans med de pedagogiska ledarna får stöd i sitt pedagogiska arbete genom att de pedagogiska ledarna förser både lärare och övrig personal med nya kunskaper, insikter och attityder i deras arbete. Heikka (2016) tänker att lärare för vidare information och diskussionsinnehåll från möten i dessa arbetsgrupper till sina egna arbetsteam, vilket kan antas bidra till kompetensutveckling hos medarbetarna.

En del av lärarna upplevde att arbetstagarna själva ansvarar för att se till att den egna kunskapen uppdateras och utökas med tiden. Enligt Their (2000) är det upp till var och en i personalen att ansvara för att kvaliteten i arbetet hålls på högsta möjliga nivå. Därmed behöver ledaren ha förtroende för att personalen sköter sitt arbete enligt bästa förmåga (Their, 2000).

#### 6.1.4 Tillämpa varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling

I resultatet från den fjärde kategorin framkom att många av lärarna uppfattar sitt pedagogiska ledarskap som bedrivandet av varierande ledarmetoder för att kunna leda medarbetarnas lärande och utveckla den pedagogiska verksamheten. I denna kategori fokuseras ledarskapet på det egna ledandet. Detta passar ihop med Fonséns (2008) teori om den fjärde nivån av det pedagogiska ledarskapets uppgifter, upprätthållandet av pedagogiska diskussioner. Fonsén menar det bör ske en kontinuerlig, reflekterande pedagogisk diskussion på alla nivåer och mellan nivåerna i organisationen för att garantera verksamhetens pedagogiska kvalitet. Detta resonemang stämmer överens med lärarnas uppfattningar om att de reflekterar över vilka metoder av ledande de bör utöva i de olika kategorierna av sitt pedagogiska ledarskap för att kunna uppnå de mål och visioner som ställs. Genom att lärarna ständigt reflekterar över vilken typ av ledarmetod de behöver bedriva, kan de anpassa de pedagogiska diskussionerna i sina arbetsteam beroende på situation och sammanhang. Enligt Uljens handlar pedagogiskt ledarskap om att leda, eller

utöva inflytande över, och framför allt att underlätta andras lärprocesser (Uljens, 2021, s. 23–24). Enligt resultatet uppfattar lärarna inom småbarnspedagogik att det pedagogiska ledarskapets utformning varierar beroende på vilken dimension det betraktas utifrån. På så vis kan man anta att lärarna genom sitt pedagogiska ledarskap anpassar sina ledarmetoder för att garantera ledandet och utvecklingen av verksamhetens pedagogiska kvalitet på alla nivåer och även mellan nivåerna.

#### *a.Handledning*

I resultatet framkommer att lärarna upplever att de vid bedrivandet av sitt pedagogiska ledarskap behöver fokusera det egna ledandet mot att stödja och hjälpa sina medarbetare för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten. Lärarna uppfattar att de kan bedriva kompetensutveckling genom att handleda medarbetarna i sina arbetsteam. Beroende på situation och sammanhang använder de sig av varierande tillvägagångssätt vid handledningstillfällena. Enligt Their (1994) ska en pedagogisk ledare fungera som en pedagogisk stödperson, som inte tar beslut för någon annan men som hjälper andra att fatta sina egna beslut och ger medarbetarna möjlighet till tillväxt och utveckling. Utifrån intervjuerna uppfattar lärarna att de kan fungera som vägledare och påvisa medarbetarna var de kan skapa sig nya kunskaper, färdigheter och insikter vilket stämmer överens med Theirs påstående om att lärarna fungerar som stödpersoner genom utövandet av sitt pedagogiska ledarskap.

Utifrån resultatet i undersökningen framgår att lärarna genom handledning uppmuntrar och sporrar medarbetarna att själva skapa ett intresse för att ta emot ny information men att metoderna lärarna använder sig av varierar beroende på situation och sammanhang. Enligt Järvinen och Mikkola (2015) har läraren inom småbarnspedagogik som uppgift att handleda teamets övriga personal att använda sig av pedagogiska metoder. De anser att läraren ska se till att man tar lärdom av varandras kunskaper eftersom det är läraren som ansvarar för att god pedagogisk verksamhet genomförs i det dagliga arbetet i den egna barngruppen. Lärare 1 berättar att hen vill engagera sina medarbetare så att de känner sig inspirerade att ta tillvara nya kunskaper, färdigheter och attityder. Lärare 3 beskriver att hen kan bedriva kompetensutveckling genom att skapa situationer där personalen i arbetsteamet tillsammans får sitta ner och berätta om den kunskap de själva besitter. Läraren uppfattar att kompetensen bland all personal i arbetsteamet kan ökas genom att skapa situationer för diskussion och reflektion. Lärare 7 menar att det hör till lärarens roll att handleda sina medarbetare eftersom lärare inom småbarnspedagogik besitter mer pedagogisk kunskap genom sin utbildning. Läraren upplever

att hen därmed kan leda sina medarbetare till insikter om varför ny kunskap behövs samt påvisa var de kan finna och skapa sig nya kompetenser. Lärare 5 anser att hen kan berätta hur medarbetarna kan utföra vissa arbetsuppgifter för att utveckla den pedagogiska verksamheten i gruppen. Detta överensstämmer med Their (1994) som anser att ledaren genom användandet av ett pedagogiskt ledarskap kan få medarbetarna att inse samt få kännedom om, varför nya kunskaper behövs och samtidigt få medarbetarna att förstå hur lärandet tjänar individen, organisationen och samhället.

Några lärare uppfattar att de kan hänvisa sina medarbetare att gå på kurser och fortbildningar för att de ska få utveckla sina kompetenser på arbetsplatsen. Enligt styrdokumentet Grunderna för planen för småbarnspedagogik från Utbildningsstyrelsen (2018) framgår det att det pedagogiska ledarskapet omfattar alla sådana åtgärder som ger personalen förutsättningar för goda arbetsförhållanden, förutsättningar att utveckla och utnyttja sin yrkeskompetens och sin utbildning samt att genomföra pedagogisk verksamhet. Lärarna i undersökningen uppfattar att ansvaret för att medarbetarna ska gå på fortbildning ändå hör till föreståndaren samt medarbetarna själva. Även i rapporten från NCU (2019) står det att ansvaret för det pedagogiska ledarskapet gentemot personalen som framgår i Grunderna för planen för småbarnspedagogik, är på föreståndaren. I rapporten framgår det även att all personalen planerar, genomför, utvärderar och utvecklar den pedagogiska verksamheten tillsammans. Lärarnas uppfattningar korrelerar således med Utbildningsstyrelsens styrdokument och NCUs rapport: att föreståndaren bär ansvaret för att personalen kan utveckla sina yrkeskompetenser men att även personalen själva bär ett ansvar för att utveckla den pedagogiska verksamheten. Detta kan ske genom att personalen själva aktivt vill lära sig mera. Enligt Fonsén (2010) ska läraren med hjälp av ett pedagogiskt ledarskap inspirera och skapa insikter om behovet av lärande, förändring och utveckling hos medarbetarna. Därför är det även en viktig del av lärarens roll att uppmuntra och hänvisa medarbetarna till fortbildningsmöjligheter, vilket lärarna i denna undersökning uppfattar att de gör.

#### *b. Verka som god förebild*

Lärarna uppfattar att det till deras roll som pedagogiska ledare hör att skapa ett positivt arbetsklimat, uppmuntra till ett gott samarbetsklimat och att stödja medarbetarna i sitt arbete genom att verka som goda förebilder. I resultatkapitlet framkommer att lärare uppfattar att de bör agera som goda förebilder för att kunna bedriva kompetensutveckling bland medarbetarna i sina arbetsteam. Lärare 2 tror att hen kan utveckla kunskaperna hos sina medarbetare genom

att visa praktiska exempel som medarbetarna sedan kan utföra på samma vis. Flera av lärarna menar att de kan utöka sina medarbetares kunskaper och intresseområden genom att figurera som goda förebilder på arbetsplatsen. De upplever att en positiv inställning till nya kunskaper och nytt lärande bidrar till att medarbetarna ökar sina egna kompetenser på arbetsplatsen. Enligt Maltén (2000) är en central uppgift i samband med utvecklings- och förändringsarbete att få personalen engagerad och positivt inställda till förnyelse och förändring.

Flera lärare uppfattar att den allmänna trivseln på arbetet är viktig. Lärare 6 säger att man som lärare bör se till att det upprätthålls ett positivt arbetsklimat i teamet för att man skall kunna ta del av nya kunskaper, färdigheter och attityder i arbetsteamet. Lärare 1 säger att man som lärare bör ha ett positivt arbetssätt eftersom medarbetarna på så vis kan få insikter om varför ett viss förfarande är till fördel både för barngruppen och arbetsteamet. Their (1994) anser att den pedagogiska ledaren inspirerar modet, viljan och förmågan att klara av uppgifter hos sina medarbetare. Hon låter förstå att det exempelvis kan ske genom att ledaren fungerar som ett föredöme för den pedagogiska processen i arbetet. Detta överensstämmer med resultaten från intervjuerna, då lärarna upplever att de kan påverka sina medarbetares kompetensutveckling genom att verka som goda förebilder.

### *c. Distribuera arbetsuppgifter*

Lärarna anser att en annan metod för utövandet av sitt pedagogiska ledarskap i arbetsteamet är att distribuera arbetsuppgifter. Enligt undersökningens resultat uppfattar lärarna att de på så vis kan utveckla den pedagogiska verksamheten. Lärarna uppfattar att de genom planerandet av den pedagogiska verksamheten i barngruppen samtidigt fördelar arbetsuppgifter åt sina medarbetare. Enligt Fonsén (2010) innebär pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken att leda dess målstyrda processer. Fonsén anser ett sätt att betrakta pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken är att se det som ledandet av människor, vid sidan av utvecklandet av verksamheten. Lärare 1 tänker att hen distribuerar arbetsuppgifterna åt sina medarbetare som olika ansvarsområden. Enligt Heikka & Hujala (2013) kan ett distribuerat ledarskap inom småbarnspedagogiken utföras genom att personer tilldelas olika ansvars- och kunskapsområden.

En del av lärarna uppfattar att distributionen av pedagogiska arbetsuppgifter är en nödvändighet för att kunna bedriva och utveckla den pedagogiska verksamheten i barngrupperna. Lärare 6 beskriver att hen annars inte skulle hinna med allt pedagogiskt arbete som behöver utföras i

verksamhetsgruppen. Även Kovalainen (2020) låter förstå att det distribuerade ledarskapet kan förstås som ett arbetsredskap som ger ledaren möjlighet att dela på arbetsbördan. Lärare 5 anser det samma när hen upplever att lärarna i arbetsteamet inte hinner med allt utan behöver kunna delegera arbetsuppgifter för att uppfylla alla krav som ställs på deras pedagogiska arbete. Enligt Utbildningsstyrelsen (2018) hör utförandet av den planerade pedagogiken i barngruppen till alla i personalens ansvarsområde medan läraren inom småbarnspedagogik bär ansvar för planeringen av barnens inläring och undervisning. Supovitz (2019) påstår att man kan öka chanserna att lyckas med en meningsfull och hållbar förändring i en verksamhet genom att tillämpa ett distribuerat ledarskap. Enligt lärare 6 kan det pedagogiska arbetet inte alltid utföras utifrån planeringen men då bör läraren distribuera det pedagogiska ledarskapets uppgifter utifrån det behov barngruppen har vid just det tillfället. Lärare 3 är inne på samma spår och lyfter fram att verksamheten i barngruppen lever i en ständig växelverkan mellan det som planerats och hur den pedagogiska verksamheten faktiskt kan utövas. Därför bör distributionen av de pedagogiska uppgifterna även anpassas till behovet av utveckling som finns i barngruppen i stunden.

De grunder som lärarna inom småbarnspedagogik utifrån resultatet tar fasta på vid distribuerandet av de pedagogiska uppgifterna kan således härledas till att lärarna tar tillvara medarbetarnas styrkor samt utvärderar behovet i verksamhetsgruppen vid planeringen av den pedagogiska verksamheten. Detta svarar även emot meningen med ett distribuerat pedagogiskt ledarskap, att fokusera ledningsverksamheten på pedagogiken och dess utveckling genom pedagogisk planering och utvecklingsarbete på enheterna (Heikka, 2016). Supovitz (2019) nämner att ledaren kan förbättra verksamheten med hjälp av de erfarenheter som fås från medarbetarna genom att använda sig av ett distribuerat ledarskap. Lärare 5 anser att man som ledare måste se till alla olika styrkor i ett arbetsteam för att kunna bedriva den pedagogiska verksamheten på ett så effektivt och lämpligt sätt som möjligt. Enligt Högström (1999) bör ledaren utgå från att medarbetarna har den bästa kunskapen inom sitt särskilda område och inse att denna kunskap bör tas tillvara på.

Riddersporre och Stier (2021) menar att det är läraren inom småbarnspedagogik som leder arbetet men hela arbetslaget ansvarar för att tillsammans genomföra det. Genom att läraren leder ett lärande arbetslag tas medarbetarnas kompetenser ständigt tillvara. Som redan nämnt uppfattar samtliga lärare i undersökningen att de tar tillvara på medarbetarnas styrkor när de distribuerar arbetsuppgifterna i sina arbetsteam. Lärarna ansåg att medarbetarnas kompetenser och intresseområden var bidragande faktorer till hur distributionen av det pedagogiska



ledarskapet genomfördes i teamen, vilket fungerar som en bidragande faktor för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten. Enligt Fonsén och Parrilas teori (2016) kan det anses finnas ett distribuerat ledarskap när personalen tillsammans bär ansvar för pedagogikens kvalitet och dess utveckling. Northouse (2013) anser att man genom tillämpandet av ett distribuerat ledarskap kan växla ledarrollen mellan medlemmarna beroende på situation och det leder till att förändringar och komplexa situationer kan bemötas på ett effektivt sätt. Detta stämmer överens med de uppfattningar lärarna i denna undersökning har gällande bedrivandet av sitt pedagogiska ledarskap genom utövandet av distribuerandet av arbetsuppgifter i teamet. Lärarna upplever att de genom distributionen tar tillvara på medarbetarnas kompetenser och intresseområden för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten. På så vis kan en medarbetare distribueras ett ansvarsområde som hen besitter större kunskap om än resten av medlemmarna i arbetsteamet, vilket betyder att hen utvecklar det området av den pedagogiska verksamheten mer komplext än övriga medlemmar skulle ha klarat av.

Lärarnas uppfattning om att betrakta pedagogiskt ledarskap som att distribuera arbetsuppgifter för att på så vis kunna utveckla den pedagogiska verksamheten, stämmer överens med hur Supovitz (2019) beskriver det distribuerade ledarskapet. Enligt Supovitz fungerar distribuerat ledarskap som en lins för att förstå en rad olika ledarskapsaktiviteter som tillsammans bidrar till att fullfölja organisationens uppdrag. Det distribuerade ledarskapet enligt den här beskrivningen inkluderar ett flertal aktörer i en förbättringsprocess. Därför är det enligt Supovitz viktigt att komma ihåg att det inte innebär att ledaren tar alla beslut som hen sen delegerar åt andra att ansvara för. Hen menar att det snarare handlar om att involvera ett bredare spektrum av perspektiv under förbättringsprocessen för att bättre förstå källorna till viktiga utmaningar, att involvera fler människor i planeringsstrategier för att övervinna dessa utmaningar samt att inkludera dessa deltagare i den efterföljande åtgärden. (Supovitz, 2019.) Även Heikka och Hujala är inne på samma spår när de konstaterar de att det är viktigt att någon som har djupare kunskap och förståelse för ett specifikt ämne eller område får större inflytande i den frågan än den som ännu inte är insatt (Heikka & Hujala, 2013, s. 578). Vidare menar också Ukkonen-Mikkola och Fonsén (2018) i sin studie att lärarna inom småbarnspedagogik är de som leder och har ansvaret för arbetsfördelningen inom arbetslaget samt det pedagogiska arbetets kvalitet.

En faktor som lärarna uppfattar bidrar till att distributionen av det pedagogiska ledarskapet sker utifrån verksamhetsgruppens behov är att det pedagogiska arbetet enligt småbarnspedagogikens alla styrdokument behöver vara planerat utifrån barnens behov (Utbildningsstyrelsen, 2018).

Därmed bör läraren inom småbarnspedagogik se till att medarbetarna utför det pedagogiska arbetet utifrån dessa grunder. Detta stämmer även överens med Wilhelmson & Döös teori (2019) gällande distribuerat ledarskap då de anser att när pedagogiskt arbete är distribuerat och genom att det samtidigt utövas ett pedagogiskt ledarskap, utför personalen i arbetsteamerna liknande uppgifter som syftar till organisationens pedagogiska utveckling.

### 6.1.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras, utgående från teori och empiriska resultat från den här undersökningen, att uppfattningen om lärares pedagogiska ledarskap inom småbarnspedagogiken innefattar många dimensioner som beskrivs med hjälp av respektive kategori. I varje dimension av lärarnas uppfattningar av sitt pedagogiska ledarskap kan uppfattas en fördjupad nivå av lärarnas pedagogiska ledarskap (se Figur 6, s. 81).

Lärarna i denna undersökning anser att de är ansvariga för att uppfylla målen enligt styrdokumentet, ansvariga för planeringen och ledandet av den pedagogiska verksamheten i barngrupperna samt bär ett visst ansvar för att leda medarbetarnas kompetensutveckling. Avslutningsvis uppfattar lärarna sitt pedagogiska ledarskap som bedrivandet av varierande ledarmetoder för att kunna leda medarbetarnas lärande och utveckla den pedagogiska verksamheten. Tolkningen av lärares pedagogiska ledarskap hänför sig ofta till ledandet av den pedagogiska verksamheten i barngruppen för att kunna utveckla barnens tillväxt och lärprocess. Detta korrelerar med Elos (2021) och Uljens (2021) definitioner på det pedagogiska ledarskapet som att leda eller utöva inflytande över någon annan för att underlätta den andres lärprocess. Detta sker genom att lärarna inom småbarnspedagogik ständigt fokuserar på verksamhetens utveckling och lärande och därmed planerar, följer upp och utvärderar denna utifrån det som står skrivet i styrdokumentet Grunderna för planen för småbarnsfostran. Det innebär även att lärarna leder sina medarbetare, vid sidan av planerandet av verksamheten i barngruppen.

I början av kapitlet nämndes att grunden för hela det pedagogiska ledarskapet är det som definieras som småbarnspedagogikens grundläggande uppgift, vilket är att stödja barnets tillväxt och lärande (Fonsén, 2008). Även utifrån resultatet i denna undersökning uppfattar lärarna ansvaret för att uppfylla målen enligt styrdokumentet som den första, och därmed grundläggande dimensionen, för deras pedagogiska ledarskap. Genom att lärarna uppfattar att deras pedagogiska ledarskap utgår från styrdokumentet Grunderna för planen för

småbarnsfostran grundar sig allt utövande av det pedagogiska ledarskapet på att stödja barnens tillväxt och lärprocesser. Vidare tänker Fonsén att nivå två, med det småbarnspedagogiska planeringsarbetet grundar sig på småbarnspedagogikens grundläggande uppgifter. Detta stämmer överens med informanternas uppfattningar om att den andra nivån av deras pedagogiska ledarskap innebär att planera och leda den pedagogiska verksamheten, utifrån målen enligt styrdokumentet. Enligt Fonsén styrs visionen och strategin av dess grundläggande koncept, vilket skapar en riktning och metoder för att nå de uppsatta målen. Detta kan i denna undersökning tolkas som att lärarna utifrån styrdokumentens mål, planerar och leder den pedagogiska verksamheten för att uppfylla de målstyrda processerna.

I denna undersökningens resultat kan vidare konstateras att lärares olika uppfattningar om sin egen roll som pedagogiska ledare, och än mera specifikt lärares uppfattningar om sin egen roll att påverka medarbetarnas kompetensutveckling både utifrån teori och resultat, varierar beroende på situation och sammanhang. Lärarna uppfattar att de är ansvariga för att bedriva viss kompetensutveckling gentemot medarbetarna i sina arbetsteam men även att ansvaret för bedrivandet av kompetensutveckling kan anses höra till andra yrkesroller än dem själva. Därmed kan det antas att lärarna uppfattar denna dimension av sitt pedagogiska ledarskap som ett delat fenomen. Lärarnas roller och metoder för att bedriva pedagogiskt ledarskap i arbetsteamet varierar beroende på i vilket sammanhang medarbetarnas kompetensutveckling eller utvecklandet av verksamheten behöver ske. Detta kan tolkas som det som Fonsén (2008) nämner som den tredje nivån av det pedagogiska ledarskapets uppgifter, ledandet av människor och aktiviteter. Även denna nivå styrs av principerna för de tidigare nämnda nivåerna. För att garantera verksamhetens pedagogiska kvalitet bör reflekterande, pedagogiska diskussioner ske kontinuerligt på alla dessa nivåer och mellan nivåerna i organisationen, vilket Fonsén nämner som den fjärde och sista nivån av det pedagogiska ledarskapets uppgifter. Detta resonemang korrelerar med den sista nivån i denna undersökning av lärarnas uppfattningar om sitt pedagogiska ledarskap i arbetsteamet. Lärarna uppfattar att de genom utövandet av sitt pedagogiska ledarskap tillämpar varierade metoder för ledande av medarbetarnas lärande och verksamhetens utveckling. Genom att lärarna ständigt reflekterar över vilken typ av ledarmetod de behöver bedriva, anpassas de pedagogiska diskussionerna i teamet beroende på situation och sammanhang. På så vis kan man anta att lärarna genom sitt pedagogiska ledarskap arbetar för att garantera ledandet och utvecklingen av verksamhetens pedagogiska kvalitet på alla nivåer och även mellan nivåerna. Enligt denna tolkning av lärarnas varierade uppfattningar av sitt pedagogiska ledarskap kan man anta att det för varje kategori som framkommit i resultatet kan

se på dimensionerna som beskrivs med hjälp av respektive kategori, som en fördjupad nivå av det pedagogiska ledarskapets uppgifter.

I följande huvudkapitel avslutas avhandlingen med en avslutande diskussion, en diskussion om metoden som använts samt förslag på fortsatt forskning.

## 7. AVSLUTANDE DISKUSSION

I den sammanfattande diskussionen diskuteras avhandlingens resultat inom två områden, sammanfattande diskussion och metoddiskussion. Avslutningsvis gör jag en kort summering om förslag för vidare forskning.

### 7.1 Sammanfattande diskussion

Målsättningen med undersökningen och avhandlingen var att, med stöd av den teoretiska referensramen och forskningsfrågan, synliggöra variationen av uppfattningar lärare inom småbarnspedagogiken har om sitt eget pedagogiska ledarskap i sina arbetsteam. Utgående från de resultat som redovisats och diskuterats i kapitel 5, *resultatredovisning*, och kapitel 6, *resultatdiskussion*, kan vi dra slutsatsen att lärare inom småbarnspedagogik uppfattar att de i sitt arbete utövar ett pedagogiskt ledarskap. Därtill uppfattar lärarna att det pedagogiska ledarskapet innefattar flera olika dimensioner, vilket leder till att utövandet av deras pedagogiska ledarskap ser olika ut beroende på i vilken kontext det betraktas ur. Samtliga lärare var eniga om att de utövar ett distribuerat pedagogiskt ledarskap i deras arbetsteam.

Det kan konstateras att avhandlingens teoretiska referensram innehåller iakttagelser som motsvarar lärarnas uppfattning om sin egen roll som pedagogisk ledare för arbetsteamet. Därtill är forskarna i de studier som presenteras och lärarna inom småbarnspedagogik överens om vilken roll lärarna kan anses ha som pedagogisk ledare i förhållande till den egna verksamhetsmiljön. Så som tidigare noterats har det i tidigare studier diskuterats de olika ansvarsområdena som både daghemsföreståndare och lärarna inom småbarnspedagogikens professioner har inom det pedagogiska ledarskapet, medan lärarnas egna uppfattningar i denna avhandling berör endast deras egen yrkesprofessionens utövande av det pedagogiska ledarskapet i sina egna arbetsteam.

Utifrån resultatet för denna undersökning anser jag att lärare inom småbarnspedagogik upplever sig fungera som arbetsteamets pedagogiska ledare och att de bedriver varierat utövande av det pedagogiska ledarskapet gentemot sina medarbetare beroende på sammanhang. Lärarna uppfattar att deras pedagogiska ledarskap består av flera dimensioner och det pedagogiska ledarskapets uppgift i dessa dimensioner fördjupas beroende på vilken nivå av det pedagogiska ledarskapet betraktas utifrån. Läraren inom småbarnspedagogik är den individ som har

möjlighet att hänvisa till nya kunskaper och bedriva viss kunskapsdelning i sitt arbetsteam, och kan påverka sina medarbetare till att lära sig nya färdigheter i deras arbete.

Det allt större krav som arbetet inom småbarnspedagogiken ställer på de anställda inom alla nivåer av småbarnspedagogiskt arbete, har lett till att det pedagogiska ledarskapet behöver distribueras i allt större grad. Detta behöver ske genom alla nivåer för att barngrupperna skall få tillgång till all pedagogisk verksamhet de har rätt till enligt de lagstadgade bestämmelserna som framgår i styrdokumentet inom småbarnspedagogiken. Det kan konstateras att var och en av personalen inom småbarnspedagogiken har skyldighet att bära sitt ansvar i den utsträckning som är lämplig för sin position. Beroende på position är det pedagogiska ansvaret mer eller mindre. Genom att lärarna inom småbarnspedagogik utövar ett distribuerat pedagogiskt ledarskap, främjas utförandet av uppgifterna och ansvar vilket leder till att det småbarnspedagogiska utvecklingen drivs framåt.

Avslutningsvis anser jag att denna undersökning gett insyn i hur arbetet med pedagogiskt ledarskap som praxis inom småbarnspedagogiken fungerar bland lärarna inom småbarnspedagogik och synliggör hur lärarna arbetar för att bedriva kunskapsdelning gentemot sina medarbetare. Dessutom har avhandlingen synliggjort i vilken utsträckning lärarna använder sig av ett distribuerat pedagogiskt ledarskap i arbetsteamet för att kunna driva den pedagogiska utvecklingen framåt i den egna verksamhetsgruppen. Därtill har avhandlingen fördjupat oss i den småbarnspedagogiska lärarens roll och hur ledarskap inom småbarnspedagogiken ser ut i Österbotten. All denna kunskap kan tas tillvara och utnyttjas i mina framtida yrken, oavsett vad jag börjar arbeta med.

## 7.2 Metoddiskussion

Avhandlingens undersökning synade de uppfattningar lärarna inom småbarnspedagogik har om det pedagogiska ledarskap de själva utför i sitt eget arbetsteam. Detta kapitel kommer innehålla en kritisk diskussion om valet av metod och genomförande av undersökningen. Jag valde att bygga upp undersökningen på en fenomenografisk ansats och som datainsamlingsmetod använde jag mig av halvstrukturerade intervjuer eftersom jag ville undersöka lärares uppfattning om sin egen roll som pedagogisk ledare i det egna arbetsteamet.

Vid användning av fenomenografi som forskningsansats avser man fånga variationer av uppfattningar, vilket framkommer i resultaten. Avhandlingen lyckas i detta avseende finna

breda utfallsrum av uppfattningar hos informanterna. Vid fenomenografisk forskningsansats är halvstrukturerade temaintervjuer det naturliga valet av metod för datainsamlingen. Datainsamlingen utfördes genom individuella halvstrukturerade temaintervjuer, ute på enheterna var lärarna jobbar. Intervjuguiden som användes som underlag vid intervjutillfällena fungerade relativt bra. Frågorna var relativt få i och med att jag ville skapa en öppen diskussion kring ämnet, men man kan ifrågasätta om mera struktur och fler frågor skulle gett större variation och mer informativa svar. Vid intervjuerna är det viktigt att intervjuaren finner kärnan i det som informanten beskriver. Med den teoretiska referensramen som bakgrund och mina tidigare kunskaper gällande ämnesområdet upplever jag att jag kunde hitta kärnan i svaren under intervjuerna och därmed ställa lämpliga följdfrågor för att fördjupa svaren på forskningsfrågan som jag avsett besvara. De svar som informanterna gav var inte motsägelsefulla och jag upplevde att en intellektuell diskussion fördes. Jag använde mig även av tekniken ”probing” som Fejes & Thornberg (2009) förespråkar för att få mer uttömmande svar av informanterna. Då intervjufrågorna planerades och ställdes togs det i beaktande att de inte skulle leda informanterna. Informanternas påverkbarhet beror långt på deras eget kunnande om området och jag anser inte att någon eventuellt ledande fråga påverkat informanterna då de i sina uttalanden visade stor kännedom och tydligt uttalade sina egna åsikter. Jag intervjuade sju lärare inom småbarnspedagogik och anser att det var ett lämpligt antal informanter. Jag upplever att informanterna svarade öppet och ärligt på intervjufrågorna samt att ett större antal informanter inte hade gett större vidd av olika uppfattningar i och med att de uppfattningar informanterna hade var relativt lika.

Transkriberingen av intervjuerna gjordes enligt Åbo Akademis transkriberingsregler, ordagrant på Office Word. Genom att jag lyssnat på intervjuerna flera gånger, vilket gjorde att jag upprepade gånger fick ta del av allt material som spelats in under intervjuerna anser jag att det underlättade tolkningen av materialet. Datamaterialet har samlats in och behandlats enligt de riktlinjer som överenskommit med informanterna. Då konfidentialitetsaspekten genomgående beaktats i arbetet med avhandlingen torde informanternas anonymitet vara garanterad. För att analysera materialet valde jag att använda mig av en sjustegs analysmodell. Modellen utfördes, som modellens namn säger, genom att jag gick igenom sju olika steg när jag analyserade och sammanställde materialet. Tillvägagångssättet gav mig möjlighet att djupt bekanta mig med materialet, alltså anser jag att jag grundligt analyserat svaren i intervjuerna i flera omgångar och bedömer det slutliga resultatet som trovärdigt. I och med att materialet har analyserats i flertal timmar anser jag att resultatet i avhandlingen speglar verkligheten. Det finns ändå en förståelse om någon ställer sig kritiskt till resultatet eftersom andra människor kan uppfatta

variationer i det analyserade materialet som är relevanta. Sammanfattningsvis anser jag att analysmodellen i sju steg gav ett bra stöd under analysprocessen.

Avslutningsvis är jag nöjd med valet av metod och glad åt att jag lyckats slutföra avhandlingen inom en rimlig tidsram.

## 7.3 Förslag på fortsatt forskning

Ur undersökningen framgår indikationer på småbarnspedagogikens lärares uppfattningar om det egna pedagogiska ledarskapet i den egna verksamhetsmiljön. Svaren är dock inte generaliserbara på nationell nivå då omfattningen av informanter är för liten. En undersökning med liknande forskningsansats och -metod som skulle omfatta ett större urval informanter kunde vara intressant och ge upphov till mer vetenskapligt hållbara resultat. En sådan undersökning skulle kunna skapa en mer övergripande bild av de uppfattningar lärare inom småbarnspedagogiken i Finland har om sin egen roll som pedagogiska ledare i den egna verksamhetsmiljön. Att bredda undersökningen skulle alltså vara ett möjligt förfaringsätt vid fortsatt forskning på området.

En annan idé till fortsatt forskning vore att göra en undersökning om uppfattningarna om pedagogiskt ledarskap hos resten av arbetsteamets medlemmar i en barngrupp. Bland annat kunde undersökas ifall det finns skillnader mellan uppfattningar om vem som ansvarar för det pedagogiska ledarskapet i ett arbetsteam hos lärare inom småbarnspedagogik respektive socionomer inom småbarnspedagogik. Kan utbildningsbakgrunden ha inverkan på hur de olika yrkesprofessionerna ser på ansvarsfördelningen i arbetsteamet?

Vidare vore det relevant att närmare undersöka den syn på pedagogiskt ledarskap som förändringen gällande småbarnspedagogikens personal och behörighetsvillkor för med sig från och med 2030. Man kunde ur olika perspektiv studera hur synen på pedagogiskt ledarskap idag uppfattas se ut bland personalen inom småbarnspedagogik och hur uppfattningarna sen utvecklas när personalsammansättningen förändras. Kommer uppfattningarna om ansvarsområdet för det pedagogiska ledarskapet påverkas vartefter behörighetsvillkoren och personaldimensioneringen förändras?



# LITTERATURFÖRTECKNING

Albinsson, G. & Arnesson, K. (2018). Kommunala chefers kommunikation via digitala verktyg – betydelse för arbetssituation och chefskap I: *Arbetsmarknad & Arbetsliv*. Vol 24, nr 3–4/ s. 26–44. Karlstad: Arbetsvetenskap vid Karlstads universitet

Arnér, E. & Sollerman, S. (2018). *Barnet och förskolans pedagogiska ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

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), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>  
[Hämtat 6.9.2021]

Dahlgren, L.-O. & Johansson, K. (2012). Fenomenografi. I: A. Fejes. & R. Thornberg (Red.), (2012). *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 122–135). Stockholm: Liber.

Döös, M., Wilhelmson, L. & Backström, T. (2010). *Chefer i samarbete: om delat och utvecklande ledarskap*. Malmö: Liber.

Elo, J. (2021). Pedagogiskt ledarskap på utbildningsledarskapets olika nivåer. I: M. Uljens & A-S. Smeds-Nylund (red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling*. (121-140). Lund: Studentlitteratur.

Engström, M. (11 december 2020). En lärare inom småbarnspedagogik har friheten att själv planera innehållet i sitt arbete. [Elektronisk version]. *Lastentarha* 4/2020 <https://www.vol.fi/uutiset/en-larare-inom-smabarnspedagogik-har-friheten-att-sjalv-planera-innehallet-i-sitt-arbete/> [Hämtat 1.9.2021]

Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) (2012). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Finlands Kommunförbund. (2005). *Samarbete och arbetslivsutveckling inom kommunsektorn: avtal och rekommendationer om samarbete, resultatorientering, personalledning och arbetshälsa*. Helsingfors.

Fonsén, E. (2008). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. I: E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (Red.), *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus – projekti, osa 3, 42–53. <https://docplayer.fi/7134985-Varhaiskasvatuksen-johtajuuden-ytimessa-tutkimuksen-ja-kaytannon-puheenvuoroja.html> [Hämtat den 23.9.2021]

Fonsén, E. (2010). Pedagogista johtajuutta metsästäessä – kehittämistoiminta osana laadunhallintaa. I: L. Turja & E. Fonsén (Red.), *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. (127–139). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.

Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tampereen Yliopisto, Kasvatusteiden yksikkö.

Fonsén, E., & Parrila, S. (2016). *Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat*. I: S. Parrila & E. Fonsén (Red.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön*. (18-28). Jyväskylä: PS-kustannus.

Halttunen, L., Waniganayake, M. & Heikka, J. (2019). Teacher leadership repertoires in the context of early childhood education team meetings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 143-161.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>

Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. SAGE. Doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.4135/9781483332574>.

Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press.

Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. I: E. Hujala & L. Turja (Red.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (43–58). Juva. PS-kustannus.

Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444> [hämtat den 6.9.2021]

Heikka, J. & Waniganayake, M. (2010). Eeva Hujala's contribution to early childhood leadership study – key achievements and future visions for research cooperation between Australia and Finland. I: L. Turja & E. Fonsén (Red.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa*. (99-106). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry,

Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical Leadership from a Distributed Perspective within the Context of Early Childhood Education, *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909> [hämtat den 6.9.2021]

Hujala, E. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian journal of educational research*, 48(1), 53–71.

Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2016). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. I: E. Hujala & L. Turja (Red.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, (289–301). Juva. PS-kustannus.

Hujala, E., Puroila, A., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Varhaiskasvatus 90.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S, & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Hyvinkää: Edufin

Högström, A. (1999). *Kommunikativt ledarskap: En bok om organisationskommunikation*. Sveriges Verkstadsindustrier.

Jacobsen, D- I. (2012). *Förståelse, beskrivning och förklaring*. Lund: Studentlitteratur.

- Juuti, P. (2013). *Jaetun johtajuuden taito*. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa?* Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Pedatieto Oy.
- Kommunarbetgivarna. (11 september 2018). *Behörighetsvillkoren ändras med den nya lagen men arbetsgivaren bestämmer befattningsbeteckningen*. <https://www.kt.fi/sv/anvisningar/akta/lagen-om-smabarnspedagogik-behorighetsvillkoren-personalstrukturen> [Hämtat 27.10.2021]
- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om småbarnspedagogik*. (540/2018). <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540> [Hämtat 1.9.2021]
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I: B. Starrin & P-G. Svensson (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25(1), 16–35. [Online] <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:245080/fulltext01> [hämtat den 4.10.2021]
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Teori, forskning, praktik. [Online] <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf> [hämtat den 4.10.2021]
- Liljenberg, M. (2015). *Distributed Leadership in Local School Organisations – Working for School Improvement*. Göteborg: Göteborgs Universitet. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39407/4/gupea\\_2077\\_39407\\_4.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39407/4/gupea_2077_39407_4.pdf) [hämtat den 27.9.2021]
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur

Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään- näkökulmia 2010- luvun varhaiskasvatukseen*. Saarijärvi. Pedatieto Oy.

Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Northouse, P. (2013). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.

Ohlson, L. (2005). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber.

Ohlson, L. (2010). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber.

Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. I: S. Parrila & E. Fonsén (Red.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Käsikirja käytännön työhön (92–114). Juva. PS-kustannus.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus  
[https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf) [Hämtat 22.9.2021]

Riddersporre, B. & Erlandsson, M. (2019). *Pedagogiskt ledarskap i förskolan: Handbok för förskolechefer*. Stockholm: Natur & kultur.

Riddersporre, B. & Stier, J. (2021). *Förskollärarens pedagogiska ledarskap*. Studentlitteratur.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool Teaching in Sweden--A Profession in Change. *Educational Research*, 53(4), ss. 415–437.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153> [Hämtat 6.9.2021]

Smeds-Nylund, A-S. & Autio, P. (2021). Utbildningsledarskap som ett flernivåfenomen. I: A. Holappa., A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A. Smeds-Nylund. (2021). *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (28–45). PS-kustannus.

Spillane, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. Doi: 10.1080/00131720508984678.

STAKES. (2005). *Varhaiskasvatukssuunnitelman perusteet*, 2 painos, oppaita 56. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatukssuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1> [Hämtat 7.9.2021]

Supovitz, J. (2019). *Meaningful & Sustainable School Improvement with Distributed Leadership*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

Their, S. (1994). *Det pedagogiska ledarskapet*. Mariehamn: Ålandstryckeriet.

Their, S. (2000). *Att leda lärande och förändring*. Helsingfors: Pro Futura.

Thornberg, R. & Fejes, A. (2020). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I: A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (273–295). Stockholm: Liber

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2014). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian journal of early childhood*, 43(4), 48-56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06> [Hämtat 6.9.2021]

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

Uljens, M. (2015). *Pedagogiskt ledarskap: Teori, forskning och skolutveckling = Educational leadership : theory, research and school development*. Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Uljens, M. (2021). Pedagogiskt ledarskap av pedagogisk verksamhet. I: M. Uljens & A-S. Smeds-Nylund (red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling*. (37-100). Lund: Studentlitteratur.

Uljens & A-S. Smeds-Nylund (red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (u.å.). *Vad är småbarnspedagogik?* <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/vad-ar-smabarnspedagogik> [Hämtat 19.1.2022]

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf) [Hämtat 1.9.2021]

Waniganayake, M. (2014). Being and becoming early childhood leaders: reflections on leadership studies in early childhood education and the future leadership research agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 65-81

Wilhelmson, L. & Döös, M. (2019). *Delat ledarskap i förskola och skola: Om täta samarbeten som kräver och ger förutsättningar* (Upplaga 1.). Studentlitteratur.

**Inledning**

1. Vem är du och hur länge har du jobbat här?
2. Hur skulle du beskriva ditt arbete? (Inledande fråga)

**Tema 1:****Pedagogiskt ledarskap**

3. Hur förstår du ledarskapet, vad är det för dig?

Följdfrågor: Hur skulle du beskriva att det pedagogiska arbetet leds i arbetsteamet? Anser du att du leder och planerar det pedagogiska arbetet?

4. Vad behöver ni alla som personal i arbetsteamet ha för kunskaper om det arbete ni utför i barngruppen?

Följdfrågor: Vems ansvarar för att denna kunskap finns hos er alla? Kan du hjälpa till, i så fall hur?

5. På vilket sätt har du under årens lopp sett en kollega förbättra sina kunskaper gällande det pedagogiska uppdraget ni bedriver i barngrupperna?

Följdfrågor: Vad beror det på? Deltog du på något vis, i så fall hur?

6. Kan du göra något, som ledare för arbetsteamet, för att förbättra dina medarbetares kunskaper färdigheter och attityder?

Följdfråga: Vad gör du i så fall?

**Tema 2:****Distribuerat pedagogiskt ledarskap**

7. Upplever du att det pedagogiska arbetet kan delas mellan er i teamet?

Följdfrågor: Hur görs det i så fall? Fungerar det här sättet/uppfattar du att det fungerar. Om det inte fungerar, vad skulle ni kunna göra annorlunda?



## Samtycke att delta i studien

Vänligen bekanta dig med följande text före intervjutillfället och hämta med den undertecknad till intervjutillfället den \_\_\_\_\_

Alternativt kan du skriva ut blanketten, underteckna den, skanna in den undertecknade blanketten och sänd den tillbaka till mig som bifogad fil per e-post före intervjutillfället.

Jag ger mitt samtycke till att delta i intervjun som har som syfte att synliggöra det pedagogiska ledarskapet som lärare inom småbarnspedagogik utför i sitt eget arbetsteam. Den centrala frågan som undersökningen vill ge svar på är: *Vilka kvalitativt olika sätt att uppfatta pedagogiskt ledarskap har lärare inom småbarnspedagogik?*

Undersökningens innehåll har klargjorts för mig och jag ger mitt samtycke till att hela intervjun spelas in och sedan skrivs ner. Jag har blivit försäkrad om att allt material förstörs efter att studien är klar. Jag har blivit informerad om att allt som sägs under intervjun inte delges med någon utomstående och min identitet kommer inte att synas i arbetet.

Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta när som helst utan orsak. Ifall frågor och tankar uppstår efter intervjutillfället är jag omedelbart i kontakt med forskaren.

Namn \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

Underskrift \_\_\_\_\_

Bästa deltagare i forskningsintervju,

Tack för att du deltar i min undersökning! Mitt namn är Nadja Finnholm och jag studerar vid Åbo Akademi i Vasa för att avlägga en högre högskoleexamen inom området för pedagogiskt ledarskap och utveckling. Min handledare är professor Michael Uljens.

Studien som utförs är en pro gradu-avhandling med syfte att undersöka vilka uppfattningar lärare inom småbarnspedagogik har om sitt pedagogiska ledarskap i det egna arbetsteamet. Den centrala fråga som undersökningen vill ge svar på är: *Vilka kvalitativt olika sätt att uppfatta pedagogiskt ledarskap har lärare inom småbarnspedagogik?*

Intervjun kommer att ske på en på förhand överenskommen plats och den räcker ca. 30 minuter. Intervjun bandas in och skrivs ner efteråt. Diskussionen som förts under tillfället behandlas konfidentiellt och materialet är tillgängligt endast för mig och handledaren. Materialet används endast till denna undersökning och kommer att förvaras på ett säkert ställe utom räckhåll för obehöriga. Deltagarnas identitet kommer inte att synas i det slutliga arbetet och efter att studien är klar under våren 2022, kommer allt material att förstöras.

Jag vill påpeka att deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas, samt att det som diskuteras under tillfället inte förs vidare till utomstående. Ifall frågor eller funderingar uppstår efter intervjutillfället, ber jag er kontakta mig omedelbart.

Ifall du vill ha mera information om undersökningen, vänligen kontakta mig på e-post [nadja.finnholm@gmail.com](mailto:nadja.finnholm@gmail.com) .

Med vänlig hälsning,

Nadja Finnholm