

”Det är en rikedom att vara flera yrkesgrupper tillsammans”

Ledares perspektiv på att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken

Johanna Långnabba

Magisteravhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2022
Handledare: Ann-Christin Furu

Abstrakt

Författare	Årtal
Johanna Långnabba	2022
Arbetets titel	
”Det är en rikedom att vara flera yrkesgrupper tillsammans”	
Ledares perspektiv på att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken	
Opublicerad avhandling för magisterexamen inom småbarnspedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	66 (78)
Referat	
<p>Denna magisteravhandling fördjupar sig i ledare inom småbarnspedagogiks syn på det pedagogiska ledarskapet samt vad det innebär för dem att leda mångprofessionella team.</p> <p>Enligt Ruohola, Fonsén, Lahtinen, Salomaa och Reunamo (2021) är ledarens centrala uppgift att stödja pedagogiska processer. En förutsättning för pedagogiskt ledarskap är därför kunskap om den pedagogik som implementeras på enheterna. Ledaren är ytterst ansvarig för kvaliteten på pedagogiken och för att vägledande dokument värderingar och mål omvandlas till pedagogiska praktiker. All personal inom småbarnspedagogik ansvarar sedan för den genomförda pedagogiken och dess kvalitet, i den utsträckning som passar den egna yrkesbefattningen. Karila, Kosonen och Järvenkallas (2017) skriver att kunskaper och färdigheter inom småbarnspedagogiken baseras på olika yrkesgruppers specialkompetens samt utifrån teamens gemensamma mångprofessionella kompetens. Vidare menar Fonsén och Parrila (2016) att hur en ledare leder och stödjer medlemmar i hans arbetsgemenskap i hög grad avgör hur de mångprofessionella teamen fungerar och vilket engagemang varje individ har för teamet och arbetsgemenskapen.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka ledares perspektiv på att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken. Studiens forskningsfrågor är följande:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vilken syn har ledare på det pedagogiska ledarskapet? 2. Vad innebär det för ledare att leda mångprofessionella team? 	

Avhandlingen bygger på kvalitativ metod med hermeneutiken som forskningsansats. Forskningsmaterialet har samlats in genom digitala intervjuer, där sju verksamma ledare inom småbarnspedagogik från Svenskfinland deltagit. Det insamlade forskningsmaterialet har sedan bearbetats och tolkats utgående från hermeneutiken samt analyserats och presenterats som teman med inspiration från den induktiva tematiska analysmodellen, som är utformad av Braun och Clarke (2006). Som teoretisk referensram fungerar det sociokulturella perspektivet.

Studiens övergripande resultat visar att ledares syn på det pedagogiska ledarskapet är varierande och mångfacetterat. Det handlar bland annat om att ha kunskap om innehåll i dokument som styr småbarnspedagogiken, att leda den pedagogiska verksamheten, att stöda personalen samt att som ledare själv få stöd. Att leda mångprofessionella team innebär enligt ledarna att lyfta fram alla yrkens lika värde och uppmuntra personalen att ta tillvara på allas kunskaper och styrkor. Vidare innebär det att skapa förståelse bland personalen för skillnader och likheter mellan yrkesgruppernas arbetsuppgifter. Det handlar även om att leda varje enskild individ utgående från hans personlighet. I rollen att leda mångprofessionella team ingår det också att avsätta tid för diskussioner och möten för teamen samt ge möjlighet för och uppmuntran till att delta i fortbildning.

Avslutningsvis kan man konstatera att det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogiken innebär ett stort ansvar för ledaren och att det pedagogiska ledarskapet är en förutsättning för att leda de mångprofessionella teamen mot en kvalitativ och utvecklande småbarnspedagogik.

Sökord

Småbarnspedagogik, pedagogiskt ledarskap, mångprofessionella team, daghemsföreståndare

Varhaiskasvatus, Pedagoginen johtajuus, moniammatillinen yhteistyö, päiväkodin johtaja

Early Childhood Education (ECE), Pedagogical Leadership, multiprofessional team, ECE leaders

Innehåll

1. Inledning.....	6
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	8
1.2 Avhandlingens disposition.....	8
2. Tidigare forskning och teori.....	9
2.1. Centrala begrepp.....	9
2.2. Det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogik.....	11
2.2.1. <i>Den pedagogiska ledarens ansvar.....</i>	<i>14</i>
2.2.2. <i>Den pedagogiska ledarens roll i kompetensutvecklingen.....</i>	<i>15</i>
2.2.3. <i>Den pedagogiska ledarens roll vid upprätthållandet av verksamhetsstrukturen...17</i>	<i>17</i>
2.2.4. <i>Den pedagogiska ledarens roll i verksamhetskulturen.....</i>	<i>18</i>
2.3 Småbarnspedagogikens mångprofessionella team.....	20
2.3.1. <i>Förutsättningar för fungerande mångprofessionella team.....</i>	<i>21</i>
2.3.2. <i>Att leda mångprofessionella team.....</i>	<i>23</i>
3. Forskningsansats, metod och genomförande.....	25
3.1. Hermeneutiken som forskningsansats.....	25
3.2. Intervju som datainsamlingsmetod.....	28
3.3. Undersökningens genomförande.....	29
3.4. Databearbetning och analys.....	32
3.5. Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska överväganden.....	34
3.5.1 <i>Reliabilitet – tillförlitlighet.....</i>	<i>34</i>
3.5.2 <i>Validitet – trovärdighet.....</i>	<i>35</i>
3.5.3 <i>Etiska överväganden.....</i>	<i>36</i>
4. Resultatredovisning.....	38
4.1. Ledares syn på pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken.....	38
4.1.1. <i>Leda en målinriktad verksamhet.....</i>	<i>39</i>
4.1.2. <i>Ansvara för många arbetsuppgifter.....</i>	<i>41</i>
4.1.3. <i>Besitta social kompetens.....</i>	<i>41</i>
4.1.4. <i>Ledares tillgång till strukturellt stöd.....</i>	<i>43</i>
4.2. Ledares tankar kring att leda mångprofessionella team.....	44
4.2.1. <i>Lyfta fram alla yrkens lika värde.....</i>	<i>45</i>
4.2.2. <i>Leda individer med hänsyn till yrke.....</i>	<i>47</i>
4.2.3. <i>Skapa förståelse och samarbete mellan teammedlemmar.....</i>	<i>48</i>
4.2.4. <i>Vara närvarande och uppmärksam som ledare.....</i>	<i>50</i>
4.2.5. <i>Befrämja egna och andras möjligheter till vidareutveckling.....</i>	<i>52</i>
5. Diskussion.....	56
5.1. Resultatdiskussion.....	56
5.1.1. <i>Ledares syn på pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken.....</i>	<i>56</i>
5.1.2. <i>Ledares tankar kring att leda mångprofessionella team.....</i>	<i>58</i>

	5
5.2. Metoddiskussion.....	63
5.3. Slutsatser och förslag till fortsatt forskning.....	65
Referenser.....	67
Bilagor	
Bilaga 1. Intervjuguide till ledare inom småbarnspedagogik.....	75
Bilaga 2. Samtyckesblankett.....	77
Bilaga 3. Informationsbrev till respondenter.....	78
Figurer	
Figur 1 <i>Den hermeneutiska spiralen.....</i>	28
Figur 2 <i>Ledares syn på det pedagogiska ledarskapet.....</i>	39
Figur 3 <i>Ledares tankar kring att leda mångprofessionella team.....</i>	45

1. Inledning

I *Lag om småbarnspedagogik* (540/2018, 37 §) står det att småbarnspedagogiken ska bestå av yrkesbehörig personal, vilket är lärare, socionomer och barnskötare inom småbarnspedagogik. Övrig personal kan även vara assistenter och speciallärare. Enligt Utbildnings- och kulturministeriet (2021) strävar man till att det finns yrkespersoner med olika utbildningsbakgrunder på alla daghem, för att trygga det mångprofessionella samarbetet. Vidare presenteras en plan med rekommendationer för hur utvecklingen av utbildningarna inom småbarnspedagogiken kan genomföras. I genomförandeplanen framkommer det att ett gott ledarskap och chefsarbete är grunden för ett fungerande samarbete där personalen trivs och mår bra. Dessutom menar man att för att ledare ska kunna leva upp till de färdigheter som krävs för att leda mångprofessionella team behövs det satsningar på ledarutbildning. Under de senaste åren har det förts diskussioner kring de mångprofessionella teamen och ledarskapet inom småbarnspedagogiken i media, forskning och policy. Koskinen (2021) skriver att hon hoppas att ledare till de som jobbar inom småbarnspedagogiken tar vara på deras kunskap och ger dem möjlighet till att utvecklas i sina yrkesroller. Koskinen poängterar att det i ett mångprofessionellt arbetsteam är läraren som har det huvudsakliga pedagogiska ansvaret och leder det pedagogiska arbetet. Trots detta är all personal inom småbarnspedagogiken nyckelpersoner till en fungerande och kvalitativ småbarnspedagogik.

Enligt Mansikka, Furu och Lundkvist (2018) är det viktigt att se igenom strukturer och handlingssätt på fältet för att höja kvaliteten på småbarnspedagogiken. Att dela upp olika ansvarsområden är en del i denna process. De ser mångfalden av olika yrkesinriktningar som ett mervärde, där personalens olika kompetenser ska tas vara på. Alla yrkesgruppers specialkompetenser, lärares, socionomers och barnskötare, behövs inom småbarnspedagogiken. Därför ska ingen inom småbarnspedagogiken ses som utbytbara. Det som behöver utvecklas är fungerande modeller för mångprofessionella arbetsteam i vilka personal med olika kompetenser, jobbar med arbetsuppgifter som är mest lämpade för respektive yrkeskategori.

I resultatet från Nationella centret för utbildningsutvärderings (15:2020) utvärderingsprojekt om hur väl planerna för småbarnspedagogik fungerar som ett styrverktyg, framkom det bland annat att det finns problem i arbetsgemenskapen på grund av skillnader i synsätt och attityder till planerna för småbarnspedagogik och arbetet. En del

upplevde att planerna inte uppmuntrar barnskötarna att delta och att deras roll var oklar i planeringen, genomförandet och dokumentationen av verksamheten. I NCU:s (15:2019) utvärdering av kvaliteten på småbarnspedagogiken framkom det att anordnarna av småbarnspedagogik behöver vägleda personalen i frågor som gäller arbetsfördelningen mellan olika de olika yrkesgrupperna, så att prioriteringar och styrkor tas tillvara.

I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2022) tydliggörs det att då personalens kompetens, ansvarsområden, uppgifter och yrkesroller tas tillvara på ett ändamålsenligt sätt i daghemmen är de mångprofessionella teamen en resurs för en kvalitativ småbarnspedagogik. Ett daghem ska även ha en föreståndare som ansvarar för verksamheten. Vidare nämns det att pedagogiskt ledarskap är en förutsättning för att utveckla verksamhetskulturen och det pedagogiska ledarskapet innebär att leda, utvärdera och utveckla småbarnspedagogiken på ett målinriktat och systematiskt sätt. Det pedagogiska ledarskapet inbegriper allt sådant som ger personalen förutsättningar för goda arbetsförhållanden, förutsättningar att utveckla och utnyttja sitt yrkeskunnande, sin utbildning och att genomföra pedagogisk verksamhet.

Jag har valt att utforska hur det pedagogiska ledarskapet ser ut i relation till mångprofessionella team i småbarnspedagogiken. Detta ämne har jag valt eftersom att det i den nya lagen om småbarnspedagogik och *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* skett förtydliganden gällande personalens uppgiftsbenämningar och vikten av mångprofessionella team i småbarnspedagogisk verksamhet, med tanke på kvalitetsutvecklingen. Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2021:34) grundar sig de ändringar som gjorts i yrkesstrukturen, på den identifierade ökningen av kraven på personalens kompetens. Med tanke på småbarnspedagogikens kvalitet är det av största vikt att personalen har behörighet och uppfyller de grundläggande yrkeskrav som ställs på småbarnspedagogikens personal i Finland (Undervisnings- och kulturministeriet, 2021:3). Vidare skriver Undervisnings- och kulturministeriet (2018) och Finansministeriet (2019:26) att lagen stärker småbarnspedagogikens ställning som en del av utbildningssystemet.

Från år 2030 kommer de mångprofessionella teamen att bestå av lärare och socionomer inom småbarnspedagogik samt av barnskötare. Daghemmens personalstruktur förändras då så att minst två tredjedelar av personalen kommer att ha behörighet som lärare inom småbarnspedagogik eller socionom, varav minst hälften bör vara behöriga lärare inom småbarnspedagogik. En tredjedel av personalen kommer att bestå av barnskötare. Även

behörighetskraven för daghemsföreståndare kommer att ändras till pedagogie magister. Genom högre utbildad personal stärks kvaliteten på småbarnspedagogiken. (Undervisnings- och kulturministeriet). Min förhoppning är att denna studie skall bidra till kunskapsökning samt insikter kring vikten av pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken samt förståelse för ledares komplexa arbetsuppgifter. Därtill är min förhoppning att synliggöra betydelsen av att leda mångprofessionella team med tanke på yrkesgruppernas samarbete och kompetensutveckling samt verksamhetens kvalitet.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Mot bakgrund av ovanstående är syftet med min avhandling att undersöka ledares perspektiv på att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken. För att nå syftet med studien har följande forskningsfrågor utarbetats:

1. Vilken syn har ledare på det pedagogiska ledarskapet?
2. Vad innebär det för ledare att leda mångprofessionella team?

1.2 Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av fem kapitel med tillhörande underkapitel. I det första kapitlet beskrivs inledningen till det valda forskningsämnet, studiens syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens disposition. Kapitel två beskriver avhandlingens centrala begrepp, teoretiska bakgrunden som består av tidigare forskning och teori kring pedagogiskt ledarskap och mångprofessionella team, som ligger till grund för studien. I det tredje kapitlet förklaras valet av kvalitativ metod, hermeneutiken som forskningsansats och intervju som datainsamlingsmetod. Sedan beskrivs undersökningens genomförande, valet av respondenter, bearbetningen och analysen av forskningsmaterialet och till sist belyses de forskningsetiska aspekter som tagits i beaktande. Undersökningens resultatredovisningen presenteras i kapitel fyra, och där besvaras avhandlingens syfte och två forskningsfrågor. Resultatet har framställts som temahelheter. I det femte kapitlet diskuteras de mest framträdande resultaten utgående från litteratur och tidigare forskning om pedagogiskt ledarskap och mångprofessionella team. I kapitlet diskuteras även valet av metod, några slutsatser belyses samt förslag på fortsatt forskning ges. I slutet av avhandlingen följer en referenslista och bilagor som består av intervjuguide, samtyckesblankett och informationsbrev till respondenterna.

2. Tidigare forskning och teori

Detta kapitel inleds med en förklaring av de begrepp som används i avhandlingen. Därefter beskrivs avhandlingens teoretiska bakgrund som består av tidigare forskning och teori om pedagogiskt ledarskap, där det framkommer vad begreppet betyder inom småbarnspedagogiken, ledarens ansvar, ledarens roll i organisationsutvecklingen, i upprätthållandet av verksamhetsstrukturen samt i verksamhetskulturen. Därefter tydliggörs innebörden av mångprofessionella team, vilka förutsättningarna är för dessa team samt vad det innebär för ledare att leda mångprofessionella team. Tidigare forskning som framkommer i avhandlingen är finländsk, nordisk och internationell.

Som teoretisk ram för avhandlingen fungerar det sociokulturella perspektivet. Säljö (2014) förklarar att det komplexa innehållet i vardagliga händelser förutsätter läroprocesser hos enskilda individer och grupper på flera plan. Den kompetenta vuxnas agerande är en produkt av processer och erfarenheter som är sociokulturella. Detta innebär att vårt sätt att agera, tänka, kommunicera och uppfatta verkligheten, är formade av sociala och kulturella erfarenheter. Vidare skriver Säljö (2014) att individen genom kommunikation blir delaktig och utvecklas i kunskaper och färdigheter, vilket är centralt i ett sociokulturellt perspektiv. Ytterligare skriver Kurki (2000) att det sociokulturella perspektivet betonar vikten av relationen mellan individ och samhälle, aktör och struktur och dess kvalitet: strukturen skapar visserligen aktivitet, men samtidigt reproducerar verksamheten strukturer. Ett sociokulturellt perspektiv passar enligt min mening väl med hur det pedagogiska ledarskapet och specifikt att leda mångprofessionella team tar sig i uttryck i verksamheten. Ledaren och personalen är i en ständig växelverkan med varandra och påverkar varandra genom ord och handling.

2.1. Centrala begrepp

De centrala begrepp som används i avhandlingen är *mångprofessionella team*, *pedagogiskt ledarskap*, *ledare* och *föreståndare* samt *småbarnspedagogik* och *daghem*. Till följande ges en beskrivning av varje begrepp.

Att arbeta inom småbarnspedagogiken är ett teamarbete. I avhandlingen används begreppet *mångprofessionella team* eftersom Undervisnings- och kulturministeriet (2021:3) och Utbildningsstyrelsen (2022) använder detta begrepp för att beskriva samarbetet mellan de olika yrkesgrupperna inom småbarnspedagogiken. Enligt Karila och Kupila (2010) innebär

samarbete mellan experter från olika yrkesgrupper som arbetar tillsammans, att makt, kunskap och expertis delas. Målet är att uppnå något som en person inte kan göra ensam. När det finns olika perspektiv på en uppgift, fråga eller problem kan gemensamma ansträngningar berika den prestation och de åtgärder som krävs för att lösa problemet. I en mångprofessionell verksamhetskultur anses anställda också lära sig att komplettera och utöka sin egen kompetens (Karila & Kupila, 2010). För att utvecklas som ett team krävs det enligt Parrila och Fonsén (2016) mycket gemensam diskussion. Personalen behöver ges tid och möjlighet till diskussion för att lära känna varandra. Vidare menar Parrila och Fonsén (2016) att det fordras att personalen inser skillnaderna mellan varje teammedlem. För att teammedlemmarna ska förstå varandra behöver yrkesgruppernas olika arbetsuppgifter synliggöras. Liknande synsätt förs fram av Sarvimäki och Siltaniemi (2007) som menar att det mångprofessionella teamarbetet innebär att varje yrkesgrupp använder sig av sina kompetenser och kunnande. För att åstadkomma ett fungerande team krävs det också att teammedlemmarna samarbetar och kommer överens om gemensamma saker (Parrila & Fonsén, 2016).

Det *pedagogiska ledarskapet* består enligt Hujala och Eskelinen (2013) av tre element: att utveckla pedagogiska metoder, värna om människors relationer och administrativ ledning sett utifrån verksamhetens mål. Erlandsson (2018) påpekar att det inte är så enkelt att dra en generell gräns mellan vad som är pedagogiskt ledarskap och vad som inte är det. Enligt Maltén (2000) så måste ledaren klara av att samspela på tre nivåer – med individen, gruppen och organisationen. Vidare skriver Erlandsson (2018) att det pedagogiska ledarskapet kan förstås så att ledaren i verksamheten utför sitt ledarskap på ett pedagogiskt sätt gentemot personalen. Det sätt som ledarskapet sedan utövas på utvecklar verksamhetens pedagogik, vilket exempelvis kan innebära att medarbetarna utvecklar sin egen pedagogik som en effekt av ledarskapet.

Orden *ledare* och *föreståndare* kommer i avhandlingen att användas synonymt, eftersom båda orden används i litteraturen och för att få variation i avhandlingen. I avhandlingens rubrik, syfte och forskningsfrågor använder jag genomgående begreppet ledare. Enligt Utbildningsstyrelsen (2022) ska föreståndare inom småbarnspedagogik i Finland ansvara för verksamheten, kvaliteten och resultaten i enheten som hen leder. En föreståndare kan ansvara för en eller flera enheter eller för olika former av småbarnspedagogik (familjedagvård, öppen småbarnspedagogik eller eftermiddagsverksamhet för skolelever).

I avhandlingen används begreppen *småbarnspedagogik* och *daghem* parallellt. I Finland används begreppen daghem och småbarnspedagogik för att beskriva den verksamhet som är till för barn i åldrarna 1–6 år, dessa motsvarar begreppet förskola som används i Sverige.

2.2. Det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogik

Det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogiken innehåller flera olika perspektiv och områden. Till följande ges en överblick av vad det pedagogiska ledarskapet kan innebära för ledare inom småbarnspedagogik.

Det pedagogiska ledarskapet består enligt Hujala och Eskelinen (2013) av tre element: att utveckla pedagogiska metoder, värna om människors relationer och administrativ ledning sett utifrån verksamhetens mål. Enligt Fonsén, Lahtinen, Sillman och Reunamo (2020) är pedagogiskt ledarskap en specifik färdighet som kräver kvalificerade ledare inom småbarnspedagogik. Ledare behöver ha kompetens att leda sitt eget arbete, samt att leda läroplans- och utvärderingsarbete. De behöver även ha kunskap om pedagogik och om ledning. Enligt Gotvassli (2019) är pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken inget entydigt begrepp så som det presenteras i litteratur. Några centrala delar i det pedagogiska ledarskapet är att säkerställa hög kvalitet, stärka verksamheten som en lärande arena och att garantera allas upplevelser av en inkluderande gemenskap. Sagerberg och Österman Eriksson (2019) menar å sin sida att ledarskapet innebär att leda andra så att verksamhetens mål uppfylls, leda verksamheten så att kvaliteten upprätthålls och utvecklas och att leda sig själv så att det finns tid för kunskapsutveckling och återhämtning, så att kraften och glädjen kvarstår i uppdraget som ledare.

Fonsén (2013) anser att föreståndarens professionalism och sätt att åta sig ledarrollen och befogenheter är något som avgör det pedagogiska ledarskapet. Föreståndare behöver ledarskapsförmåga och de är ansvariga för att verksamheten fungerar. De behöver veta hur visionen, uppdraget och strategin ska utformas, så att läroplanens mål och riktlinjer kan uppnås (Arnér och Sollerman, 2018).

I Auber, Godfrey och Harris (2012) studie som genomfördes i England framkom det att ledarna anser att ledarskapsrollen, ansvarsområdena och egenskaper är olika och varierande, beroende på vilken småbarnspedagogisk miljö ledare befinner sig i. Det var

tydligt att ledarskapsfunktionen var beroende av sammanhanget och omständigheterna. Undersökningen visade på en hög grad av enighet om att den viktigaste aspekten i rollen som ledare var att bidra till att en kvalitativ verksamhet uppnås.

Rubinstein Reich (2017) beskriver kvalitetsarbetet som ett förhållningssätt, där man kontinuerligt utvärderar verksamheten genom att ställa reflekterande och kritiska frågor, för att komma fram till förbättringsbehov, -åtgärder och utvecklingsmöjligheter. Kvalitetsbegreppet är komplext och har många olika betydelser och synsätt. Kvalitet kan definieras som en samlingsbeteckning för hur väl verksamheten strävar till förnyelse och förbättringar utifrån rådande förutsättningar, samt uppfyller olika mål, krav och riktlinjer. Enligt Soukainen (2016) är det en utmaning att definiera kvalitet. Människor har olika uppfattningar om kvalitet på grund av olika värdesyn och åsikter. Kvalitetsbegreppet kan ses ur två olika perspektiv. Kvalitet kan beskriva något, eller så kan det betyda hur väl man har lyckats. Förutom dokument som förbättrar kvaliteten på småbarnspedagogiken, finns det också olika kvalitetsledningsprocesser, som hjälper organisationen att engagera sig i ständiga förbättringar. Kvalitetsbegreppet är nära kopplat till utveckling, och utvecklingen bygger på resultat av kvalitetsbedömning. När det handlar om ett utvecklande synsätt, kan det vara fråga om produktutveckling, tjänsteutveckling, utveckling i arbetsgemenskapen, arbetsmetoder och personlig utveckling.

Rubinstein Reich (2017) skriver att utvecklingen av kvaliteten är en process som äger rum i en verksamhet som dokumenteras, analyseras och utvärderas. Ruohola, Fonsén, Lahtinen, Salomaa och Reunamo (2021) menar också att arbetsgemenskapens välbefinnande är av betydelse för pedagogikens kvalitet. Informanterna, som bland annat består av daghemspersonal, ledare och chefer för småbarnspedagogik, anser i Haugsets, Ljunggrens, Mordals, Nissens, Fagerholts, Gotvasslis, Lorentzens och Stenes (2019) studie att daghemspersonalens professionella kompetens är en förutsättning för kvalitet. De framhåller vikten av att förhålla sig professionell till arbetet, och ha en medveten, reflekterande och professionell relation till sin egen praktik. Haugset et al. (2019) framhåller att kompetens och professionalism är nära kopplat till högkvalitativa tjänster på daghem. I verksamheter med uttalad profil upplever informanterna att kvalitet kan uppnås genom att följa en viss pedagogisk tradition. En del syftar på struktur, planer och försäkran genom dokumentation när de talar om kvalitet. Detta kan sammanlänkas med ledning, ramar och organisation, samt vikten av god kommunikation och informationsflöde. En organisatorisk förståelse för kvalitet

sträcker sig även till daghemmets nyckelaktörer och samarbetspartners, vilket innefattar ett gott föräldrasamarbete. Haugset et al. (2019) skriver att personalen på de daghem som deltagit i undersökningen ändå har en tydlig, barncentrerad kvalitetsförståelse där barns välbefinnande, vänskapsrelationer och utveckling står i centrum.

Även Ruohola et al. (2021) anser att trots att vikten av kvalitet inom småbarnspedagogiken erkänns, så är konceptet komplext och mångsidigt. Kvalitet är starkt knuten till både tid och plats, och kulturell verklighet. Ledare inom småbarnspedagogik framträder som nyckelaktörer, eftersom tidigare forskning har visat att hög kvalitet på pedagogiskt ledarskap är kopplat till främjandet av småbarnspedagogikens centrala mål. Även Arnér och Sollerman (2018) påpekar att ledarens pedagogiska kunnande och ledarskap har betydelse för verksamhetens kvalitativa arbete. Ytterligare skriver Sagerberg och Österman Eriksson (2019) att dagens ledare måste ha kompetens inom systematiskt kvalitetsarbete för att säkerställa småbarnspedagogikens kvalitet och förmåga att utveckla arbetsformer och lärandemiljöer som gynnar barns utveckling och lärande. Detta framkommer även i en studie gjord av Ruohola et al. (2021), som visar att kvaliteten på småbarnspedagogiken och ett bra pedagogiskt ledarskap har en inverkan på verksamhetens pedagogiska nivå som bedrivs av personalen, vilket i sin tur haft inverkan på barns lärande och välbefinnande. Enligt Fonsén (2013) är arbetsgemenskapens kompetens nödvändig för en högkvalitativ småbarnspedagogik, och att lärarna är en central resurs för det delade pedagogiska ledarskapet. Vidare skriver Ruohola et al. (2021) att lärarna inom småbarnspedagogik har det övergripande ansvaret för att planera och genomföra så att målen uppnås, samt för att utvärdera och utveckla den pedagogiska verksamheten. Lärarna, socionomerna, barnskötarna och den övriga personalen inom småbarnspedagogiken ska planera och genomföra verksamheten tillsammans.

Ruohola et al. (2021) menar att ledarskapet kan påverka kvaliteten på verksamhetskulturen och dess utveckling. I deras studie poängteras det ändå att ledaren inte är ensam ansvarig för genomförandet och kvaliteten av småbarnspedagogiken, men det är ledaren som ansvarar för att pedagogiken upprätthålls. Som ledare har man möjlighet att påverka barnens engagemang i verksamheten, genom att tillsammans med personalen utveckla verksamheten utifrån framkomna behov. Också bland respondenterna i Klevering och McNaes (2018) studie nämns det att ifall ledaren uppmuntrar personalen att ansvara för olika områden där de får använda sina styrkor, och att ledaren visar sitt förtroende gentemot personalen, så kan verksamhetens kvalitet stärkas.

2.2.1. Den pedagogiska ledarens ansvar

Nihlfors, Jervik Steen och Johansson (2018) och Sagerberg och Österman Eriksson (2019) skriver att ledaren har många olika arbetsuppgifter att förhålla sig till. Det är därför nödvändigt att skapa förståelse för ledarskapets komplexitet. En ledare måste kunna klara av många olika situationer också under stark påfrestning (Maltén, 2000).

Att vara ledare består enligt Arnér och Sollerman (2018) av ansvar som ingår i ett flerdelat uppdrag och som kan framställas på många olika sätt. Vidare skriver Fonsén och Parrila (2016) att det av ledaren krävs tydlig planering och förmåga att organisera sitt eget ledningsarbete, så att det också finns tillräckligt med tid och resurser för pedagogiskt ledarskap. Enligt ledarna i Klevering och McNaes (2018) undersökning som gjorts i Nya Zeeland, kräver administrativa uppgifter mycket tid, vilket innebär att det finns för lite tid för att fokusera på det effektiva ledarskapet. Med effektivt ledarskap menar ledarna bland annat att reflektera, observera, motivera, utmana och stödja personalen. En förutsättning för detta anser ledarna att är att man som ledare är insatt i ämnen som hör till småbarnspedagogiken och att man ständigt utvecklar sin egen kunskap. Även Nihlfors et al. (2018) nämner att ledaren är ansvarig för att organisera arbetet på enheterna och se till att läroplanen efterlevs. Vidare ska den pedagogiska ledaren också vara uppmärksam på vad som verkligen händer i det dagliga livet på de enheter hen leder, hur pedagogiken genomförs och var de viktigaste platserna för utveckling finns (Fonsén & Parrila, 2016).

I Klevering och McNaes (2018) studie framkommer det att ledarskapet enligt ledarna inom småbarnspedagogik handlar om att ge befogenheter och att också ge personalen möjligheter att leda. Ledarna ansåg även att det är viktigt att alla i personalen får sin röst hörd och att alla får vara delaktiga i förändringar som görs. På samma sätt förklarar Fonsén och Parrila (2016) att när en ledare litar på, bemyndigar och delar ansvar med personalen, blir de starkare engagerade i gemensamma överenskommelser. Pedagogikens kvalitet och dess utveckling uppfattas då som en gemensam uppgift.

Bolman och Deal (2015) anser att ledare som utövar för mycket eller för lite kontroll (det sistnämnda leder till bristande struktur) ger upphov till irritation och ineffektivitet bland personalen. Goda ledare tar hänsyn till både uppgift och process och tar andra till hjälp i ledningsarbetet. Även Sagerberg och Österman Eriksson (2019) påpekar att det som ledare är nödvändigt att kunna delegera arbetsuppgifter till medarbetarna och skapa fungerande team runt sig för att få stöd och hjälp. Vidare menar Bolman och Deal (2015) att effektiva ledare

hjälpmedel för medarbetarna att kommunicera och arbeta tillsammans, medan mindre effektiva ledare snarare strävar efter dominans och att driva igenom sina egna idéer. Ytterligare anser Fonsén och Parrila (2016) att en pedagogisk ledare behöver ha förmåga och kompetens att pedagogiskt argumentera både inom den egna organisationen och utanför den.

Ivarsson Alm (2013) anser att föreståndare har ett stort ansvar för verksamhetens kvalitet, och den bedöms bland annat i möten med föräldrar och barn. Vidare skriver Ruohola, Fonsén, Lahtinen, Salomaa och Reunamo (2021) att varje enskild person ansvarar för sitt eget beteende, men att det är föreståndarens ansvar att lärarna och barnskötarna får de absolut bästa förutsättningarna för att på ett professionellt sätt skapa en verksamhet där föräldrarna känner sig trygga och vet att barnen får en bra utbildning i en hälsosam, trygg och stimulerande miljö. Vidare påpekar Bolman och Deal (2015) att det inte finns ett specifikt förfaringssätt som fungerar i alla de olika situationer som en ledare ställs inför. Ledarskapet kan därför beskrivas som en komplicerad process, där inflytande åker fram och tillbaka i båda riktningar och sätter tankar, känslor och handlingar i rörelse. Detta ger möjlighet till gemensamma ansträngningar av både ledare och medarbetare, för att kunna uppnå mål. Om ledaren själv är bevandrad inom olika pedagogiska perspektiv och samtidigt leder personalens kompetensutveckling i samma riktning, så gynnas den demokratiska verksamheten i daghemmet och ledaren utvecklar sin förmåga att förstå och tolka verksamheten hen ansvarar för (Arnér och Sollerman, 2018).

2.2.2. Den pedagogiska ledarens roll i kompetensutvecklingen

Enligt Riddersporre (2018, 161) behöver ledaren känna till vad varje medarbetare kan, redan gör och vad de känner motivation för att lära sig. De pedagogiska ledarna i Gotvassli och Moes (2020, 49) studie anser att det är viktigt att motivera medarbetarna och att utmana dem inom olika områden. De nämner även att det är nödvändigt att utveckla och ta tillvara de färdigheter som finns bland personalen. Även Tallberg Broman (2017, 51) skriver att arbetslaget utgör småbarnspedagogikens nav och framträdande organisationsform. Det är alltså utifrån arbetslaget som arbetet drivs, och kompetenserna i arbetslaget är av avgörande betydelse för organisationens innehåll och verksamhet.

Riddersporre (2018) lyfter fram några skäl eller orsaker till att småbarnspedagogiken kontinuerligt behöver vidareutvecklas. Det första skälet till verksamhetsutveckling är enligt Riddersporre (2018) att styrdokumentens krav på verksamheten ska utgå från vetenskap och

beprövad erfarenhet, vilket kräver att medarbetare och ledaren hjälps åt och samarbetar. Ett annat skäl är att kunskapsfronten inom småbarnspedagogiken hela tiden justeras och ändras, vilket gör att en stor utmaning blir att kunna orientera sig och veta vad som behöver läsas, vilken information som ska användas och vad som behöver läras in och vidareutvecklas. Samhället är även i ständig rörelse, vilket ytterligare är ett skäl till att personalen behöver utveckla sin kompetens och lära nytt tillsammans med varandra. Arnér och Sollerman (2018) anser även de, att det finns ett värde i utbildning för daghemspersonalen, som är avsedd att öka deras kompetens, men det kräver i sin tur att det utökade lärandet, dokumenteras och reflekteras över, i förhållande till verksamhetens pedagogiska praktik. Eftersom nya utmaningar ställer nya krav på den verksamhet som ska ta emot alla barn på likvärdiga villkor, behöver småbarnspedagogiken ständigt arbeta för att vara en lärande organisation (Riddersporre, 2018).

I Fonséns (2013) studie framkommer det att föreståndarna vill utveckla sin egen kompetens för personalledning och kompetens att implementera pedagogiskt ledarskap för att engagera personalen i verksamhetens värderingar och kärnuppgifter. Vidare menar Arnér och Sollerman (2018) att ifall en ledare är uppmärksam på sitt eget kunnande och lärande, på samma sätt som hen är uppmärksam på medarbetares och barns lärande, så stärker det möjligheterna till en utveckling av verksamheten, både för barn och vuxna. Samtidigt menar Riddersporre (2018) att det finns en växande medvetenhet, kanske främst hos nyutbildade lärare, om den särskilda kunskap de har. Därför kan det eventuellt krävas att ledaren har mer erfarenhet och djupare kunnande kring professionen än medarbetarna, för att kunna leda denna kompetenta och medvetna grupp av lärare.

I uppdraget som ledare nämner Riddersporre (2018) att det ingår att kunna identifiera behovet av kompetensutveckling hos medarbetarna. Arbetet behöver därför utgå ifrån en gemensam kunskapsbas samt ett gemensamt och tryggt yrkesspråk för att verksamheten ska kunna hålla en jämn kvalitet. På grund av skillnader i yrkeskompetenser behöver medarbetarna och ledaren utveckla ett gemensamt sätt att tala om det som berör verksamheten och pedagogiken. Enligt Fonsén (2013) kan det inte finnas en bra pedagogik om det inte finns pedagogiskt utbildad personal. Därför behöver ledare ha tillräckliga resurser för att utföra sina roller i det pedagogiska ledarskapet på ett effektivt sätt. Detta innebär tid för att utforska pedagogiken, diskutera med och engagera personalen i verksamhetens pedagogiska åtaganden, något som föreståndarna i Fonséns (2013) undersökningen efterlyser mera av.

Enligt Ohlsson, Granberg och Döös (2011) måste man som ledare ge medarbetare ansvar och förtroende, så att alla kan utveckla sin personliga skicklighet, sin kompetens och sin ambition för att öka organisationens lärande. Vidare nämner Mehisto och Kähkönen (2021) det coachande ledarskapet, vars grundpremiss anses vara en stark tro på varje persons resurser, vilket kan lyftas fram genom den coachande ledarens samspelsförmåga. Att tro på resurser och bygga förtroende är en förutsättning för att den coachande ledarskapsprocessen ska lyckas.

Dessvärre upplever ledarna i Klevering och McNaes (2018) studie att småbarnspedagogiken förbises av regeringen och samhället i Nya Zeeland, och att den inte anses lika viktig och värdefull som övriga utbildningsnivåer. Ledarna uttrycker en önskan om större stöd och erkännande från regeringen, eftersom detta skulle kunna förbättra samhällets syn på småbarnspedagogiken och resultera i ökade möjligheter till ledarskapsutbildning.

Samtidigt framgår det i Fonséns (2013) forskning, några viktiga aspekter om utvecklingen av det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogiken i Finland. Kommuners sätt att organisera och tilldela resurser för småbarnspedagogiska tjänster är avgörande för ett framgångsrikt genomförande av småbarnspedagogiska verksamheter. På nationell nivå är regeringens avsikt att tillhandahålla en högkvalitativ småbarnspedagogik som en del av det livslånga lärandet, vilket förändrar framgången för det pedagogiska utbildningssystemet. Inom småbarnspedagogiken krävs det tillräckligt med resurser, vilket innebär tillräckligt med personal, tid till arbete och lagom stora ansvarsområden.

2.2.3. Den pedagogiska ledarens roll vid upprätthållandet av verksamhetsstrukturen

Enligt Bolman och Deal (2015) måste ledare ta ställning till en hel uppsättning principer för hur man fördelar arbetet och samordnar olika medarbetares ansträngningar för att åstadkomma en fungerande struktur. När man utformar organisationens struktur måste man ta hänsyn såväl till uppsatta mål och miljöns karaktär som till personalens kunskaper och förmågor samt de resurser som finns tillgängliga. De strukturella förutsättningarna för en fungerande verksamhet menar Dahlberg, Moss och Pence (2014) att är tillräckliga resurser i förhållande till organisationens omfång, vilket innebär att proportionen vuxna-barn, gruppstorlek och personalens yrkesnivå tas i beaktande. En strukturell förutsättning är även att styrdokumentens innehåll efterlevs i verksamheten.

Bolman och Deal (2015) skriver att alla grupper skapar en struktur allt eftersom gruppens medlemmar arbetar tillsammans, men strukturen kan i olika grad bidra till eller försämra effektiviteten. En medvetenhet om struktur och roller kan vara av avgörande betydelse för grupprestationen. För om det inte finns någon fungerande struktur blir människor lätt osäkra på sina uppgifter. Organisations- och teamstrukturer kan vara komplexa, med de är aldrig omöjliga att förstå eller förändra. Som ledare behöver man därför vara medveten om när spelreglerna förändras, och anpassa strukturerna därefter. Enligt Suokainen (2019) kan en föreståndare skapa en bra dag för varje barn genom att leda, konstruera funktionella strukturer, förstå innehållet i småbarnspedagogiken och utveckla den tillsammans med sin personal och barnen. Också Bolman och Deal (2015) påpekar att det strukturella perspektivet betonar vikten av formella roller, vilka traditionellt definieras av titlar och arbetsbeskrivningar. Rollsystemet inom gruppen är av avgörande betydelse, eftersom det bidrar till att det som ska göras blir gjort och att användningen av varje gruppmedlems resurser tas tillvara.

Enligt Bolman och Deal (2015) kan chefskapet främst betraktas som en förmåga av strukturella skruvar och muttrar som består av planering, organisering och styrning. Ledarskapet kan ses som en förändringsinriktad process som inbegriper visioner, nätverkande och relationsskapande.

Vidare menar Gotvassli (2019) att mål skapar en inre struktur samt bidrar till att tydliggöra verksamhetens värderingar och visa vad de viktigaste uppgifterna är och hur de kan lösas. På samma sätt skriver Bolman och Deal (2015) att det väsentliga uppdraget för chefer och ledare i ett strukturellt scenario blir att tydliggöra mål, ansvara för förhållandet mellan struktur och omgivning och att utveckla en tydligt definierad struktur som svarar mot det som ska göras.

2.2.4. Den pedagogiska ledarens roll i verksamhetskulturen

Bolman och Deal (2015) förklarar att en enkelspårig bild av att ledaren visar vägen och medarbetarna följer, döljer det faktum att det finns ett ömsesidigt förhållande och samspel mellan parterna. Ledaren är inte en oberoende aktör, utan både formar och formas av sina medarbetare. Hjelt och Karila (2021) betonar att den positiva arbetsgemenskapen är betydelsefull, eftersom internationell forskning om småbarnspedagogiskt ledarskap har funnit en uppenbar koppling mellan ledarskap, ett positivt arbetsklimat och en uppmuntrande inlärningsmiljö för barn.

Enligt Fonsén (2013) är verksamhetskulturen en viktig dimension inom småbarnspedagogiken, därför bör kommunikationen i en arbetsgemenskap vara respektfull och uppskattande. Vidare menar hon att ledarskap inom en organisation är uppbyggd kring de värderingar och åtaganden som är delade bland personalen, och att det pedagogiska ledarskapet ska stöda utvecklingen av den sociala arbetsgemenskapen.

Maltén (2000) nämner studier gjorda av Thylefors (1991) och Granér (1994) som visar att en chef eller ledare behöver kunna hantera den pedagogiska jämvikten mellan de uppgiftsinriktade och de relationsinriktade ledningsuppgifterna. Om ledaren ska lyckas att föra ut och förankra uppgifter, mål och visioner för verksamheten hos sina medarbetare, så krävs ett väletablerat och stabilt pedagogiskt ledarskap.

Sagerberg och Österman Eriksson (2019) skriver att man som ledare behöver prioritera medarbetarnas intressen och visa att man vill deras bästa. Både ord och handling måste överensstämma för att ledaren ska vara trovärdig. Medarbetarna känner av om ledaren lägger större vikt vid annat och inte är genuin i sitt ledarskap, vilket kan leda till att förtroendet går förlorat. För att leda det pedagogiska arbetet i linje med ett gott professionellt omdöme anser de pedagogiska ledarna i Gotvassli och Moes (2020) studie, att en förtroendeförklaring är något som ledaren ständigt behöver arbeta medvetet med. Vidare nämns det i studien att flexibilitet, improvisation, empati, intuition och utövande av pedagogiskt tempo, är viktiga delar i arbetet med att leda utifrån ett gott professionellt omdöme.

Vidare lyfter Sagerberg och Österman Eriksson (2019) fram Paul Costa och Robert McCraes (1992) femfaktormodell (FFM), som fungerar som grund för nästan all modern internationell personlighetsforskning. I modellen framställs fem faktorer som anses viktiga för ett gott ledarskap: känslomässig stabilitet, utåtriktning, öppenhet, målmedvetenhet och till sist vänlighet, som är den egenskap som värderas högst inom ledarskap.

Maltén (2000) och Ivarson Alm (2013) menar även att ledaren måste vara flexibel, vilket inbegriper fördomsfrihet, förmåga att tänka i nya och kreativa banor och att ha inlevelse- och samarbetsförmåga. Därför behöver ledaren ha förståelse för relationernas betydelse på en arbetsplats för att nå fram med sitt budskap. Inom så gott som alla yrkesområden ställs det idag krav på förändring och utveckling, vilket Maltén (2000) menar att sätter press på berörd personal. Förändring och utveckling hör ofta samman med konflikter, därför behöver varje ledare ha kunskap kring konflikter och hur de ska hanteras och lösas. Enligt Gotvassli och Moe (2020) och Bolman och Deal (2015) är det viktigt att

tidigt klargöra förväntningar som finns bland personalen, eftersom det kan göra det lättare att ta tag i saker som inte fungerar så bra.

2.3 Småbarnspedagogikens mångprofessionella team

Härnäst öppnas begreppet mångprofessionella team upp ytterligare och vad det innebär i den småbarnspedagogiska kontexten. Vidare belyses förutsättningarna för mångprofessionella team och slutligen vad det innebär för ledare att leda dessa team.

Karila och Kupila (2010) skriver att mångprofessionalismens rötter i den finländska småbarnspedagogikens historia spåras tillbaka till 1990-talet, där det visat sig vara både ett professionalismideal och en faktor som skapade konflikter mellan professionerna. Tolkningen av mångprofessionalitet inom småbarnspedagogiken har tidigare byggts på jämlik verksamhet, snarare än medvetenheten om skillnaderna mellan yrkesgruppers kompetens. Detta har mynnat ut i det så kallade ”alla gör allt” – en arbetskultur där de yrkesverksammas ansvar och skyldigheter är uppdelade efter arbetspass (morgonskift, dagskift, kvällsskift). En persons utbildning eller kompetens i de arbetsuppgifter som ingår i ett skifte har inte varit centralt i denna tolkning. Mångprofessionalism, eller snarare tolkningen av begreppet, är en omtvistad fråga inom småbarnspedagogiken.

Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo och Lipponen (2017) förklarar och förtydligar i sin studie att arbete i mångprofessionella team inte handlar om att osynliggöra de olika perspektiv och färdigheter som ingår i de olika yrkesgruppernas utbildningar. Tvärtom, handlar det om att tydliggöra varje yrkeskategoris specialkompetenser, så att de går att föra in i konstruktionen av ett mångprofessionellt teams gemensamma kompetens. Även Karila och Kupila (2010) nämner att det med mångprofessionalitet vanligtvis avses samarbete mellan experter från olika yrkesgrupper och att arbeta tillsammans i arbetsgrupper där makt, kunskap och expertis delas. Målet är att uppnå något som en person inte kan göra ensam. När det finns olika perspektiv på en given uppgift, fråga eller problem kan gemensamma ansträngningar berika den prestation och handling som krävs för att lösa problemet. I en mångprofessionell verksamhetskultur antas anställda lära sig att komplettera och utöka sin egen kompetens också.

Vidare förklarar Virolainen (2013) att det är samarbete och teamarbete mellan experter ur olika yrkesgrupper som definierar begreppet mångprofessionalitet. Kompetens, sakkunskap, delad sakkunskap och mångprofessionalitet används enligt Virolainen (2013) för

att skapa en bild av att arbetet å ena sidan är indelat mellan experter inom olika områden, men å andra sidan också har en flexibel övergång från en arbetsuppgift till en annan. Karila, Kosonen och Järvenkallas (2017) lyfter fram att ett mångprofessionellt teams expertis även behövs i andra situationer än vid genomförandet av aktiviteter. Planerings- och utvärderingssituationer är i bästa fall situationer där yrkesgruppernas särskilda expertis och gemensamma kunskaper ställs till förfogande.

Vidare anser Undervisnings- och kulturministeriet (2021:3) att kompetenser som är gemensamma för alla yrkesgrupper omfattar etisk kompetens, kompetens relaterad till verksamhetsmiljön och grundläggande uppgifter, kompetens relaterad till småbarnspedagogik, kompetens relaterad till samarbete och interaktion samt kompetens relaterad till kontinuerlig utveckling. Men inom varje gemensamt område, varierar kompetenskraven för olika yrkesgrupper beroende på yrkesexamensnivån. Likaså har olika yrkesgruppers ansvar och skyldigheter i vissa avseenden definierats i olika styrdokument, samt i arbetsbeskrivningar. Som ett resultat av denna komplexa helhet och process har olika utbildade yrkesverksamma inom småbarnspedagogiken olika professionella kompetensområden, vilka behöver synliggöras och tas tillvara. På liknande sätt menar Karila, Kosonen och Järvenkallas (2017) att tillvaratagandet av allas färdigheter vid planering och utvärdering av fostran, undervisning och omsorg stödjer teammedlemmarna som utifrån sina specifika kompetenser ansvarar för genomförandet av olika aktiviteter i vardagliga situationer.

2.3.1. Förutsättningar för fungerande mångprofessionella team

Enligt Wheelan (2017, 74) så måste både ledare och medarbetare ”sätta ner årorna i vattnet och ro i samma riktning för att nå gruppens mål. Ingen ska vara åskådare i utvecklandet av gruppen”. Vidare poängterar Wheelan (2017) att, för att medarbetarnas mångfald ska vara till nytta måste alla göra sin röst hörd och delta i diskussioner. Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2021:34) är en förutsättning för mångprofessionellt arbete att alla yrkespersoner inom småbarnspedagogiken har en stark yrkesidentitet som grundar sig på en förståelse för samarbetet och arbetsfördelningen mellan olika yrkesgrupper samt respekt för andras färdigheter och kunskaper. Vidare skriver Koskimäki och Luokkanen (2021) att teammedlemmar måste tolerera mångfalden av människor om de vill få teamet att fungera. När det är tydligt för alla teammedlemmar vad deras egna och andra teammedlemmars roller och ansvar är, är det möjligt för teamet att arbeta mot gemensamma mål. Vidare ger samarbete som är baserat på styrkor medarbetarna upplevelser av framgång, vilket ökar

arbetsmotivationen. Enligt Koskinen (2021) är mångprofessionell expertis en tillgång när de grundläggande strukturerna i ett team är fungerande, såsom det känslomässiga klimatet och interaktionen, strukturerna för teamets aktiviteter, teamets ledarskap och var och ens självstyrning. Ytterligare skriver Koskimäki och Luokkanen (2021) att om teammedlemmar ger varandra positiv feedback ökar det trivseln på jobbet. När teamatmosfären är positiv och uppmuntrande och teamet är vana att ge varandra feedback, är det också lättare att ta upp svårare frågor.

Under åren 2015 och 2016 gjordes en utredning kring de övergripande verkningarna av ändringar i lagstiftningen om småbarnspedagogik. I utvärderingen som handlade om bedömningen av barnets bästa framkom att småbarnspedagogikens verksamhetsmiljö, mångprofessionella samarbete, beslutsfattande och kundnöjdhetsundersökningar var betydande delar i bedömningen. Vidare betonade föreståndarna som deltog i utvärderingen vikten av samarbete mellan personalen och ett mångprofessionellt samarbete, som en del av bedömningen av barnets bästa. (Puroila och Kinnunen, 2017.)

I Karilas och Kupilas (2010, 76) studie framkommer det att de olika yrkesgruppernas medvetenhet om kärnan och specialkompetensen i den egna professionen saknas. Detta utmanar yrkesutbildningen att satsa på studier där studerande kan utveckla sin egen professionalitet och arbetsidentitet. Redan under utbildningen behöver studerande stöd i att förstå sig själva och sin roll som en del av en mångprofessionell pedagoggemenskap. Att hitta sin egen plats i arbetsteamet kräver en stark medvetenhet om sin egen expertis och professionalism.

Enligt Koskimäki och Luokkanen (2021) ska teamet tillsammans diskutera hur målen för verksamheten ska uppnås på ett praktiskt plan, med hänsyn till allas färdigheter. Mångprofessionalitet och teamarbete bör ses som en resurs inom småbarnspedagogiken där varje medarbetares bidrag och kompetens är viktiga vid reflektioner kring teamarbetet och speciellt vid utvecklingen av det. I ett mångprofessionellt team bör varje teammedlem ta med sig sina egna iakttagelser och synpunkter på det enskilda barnet och barngruppen, samt den pedagogik som har genomförts, till gemensamma pedagogiska diskussioner.

Också Karila, Kosonen och Järvenkallas (2017) menar att småbarnspedagogikens kompetensområden å ena sidan ska baseras på olika yrkesgruppers specialkompetenser och å andra sidan utifrån gruppens gemensamma mångprofessionella kompetens. Vidare anser Koskimäki och Luokkanen (2021) att varje medarbetare i teamet också har sin egen roll,

oavsett utbildningsbakgrund. I ett mångprofessionellt team kan en individ ha många roller och rollerna kan även variera beroende på situation. Teammedlemmarnas olika roller kompletterar varandra och bibehåller balans i teamet. Styrkan i ett mångprofessionellt team är kombinationen av olika utbildningsbakgrunder, delning och användning av kunskap samt expertis från olika perspektiv. Fungerande mångprofessionella team är grunden för en målmedveten småbarnspedagogik som starkt stöder barnets tillväxt, utveckling och lärande.

2.3.2. Att leda mångprofessionella team

Enligt Soukainen (2015) spelar ledarens hantering av personers olika utbildningsbakgrund en viktig roll för att bygga mångprofessionella team. Eftersom utbildning och kompetens är effektiva sätt att förändra världen, är det viktigt att hantera personalens kompetens. Förutom att ta hänsyn till medarbetarnas olika kompetenser redan på rekryteringsstadiet, vore det bra om mångfald kunde användas till nytta och ses som en rikedom. Även ledarens attityder återspeglas i arbetsgemenskapen och organisationskulturen. I ett gott ledarskap ingår en diskussionskultur som tar tillvara personalens erfarenheter. Även Campos Valle och Karkamo (2021) anser att det är viktigt att identifiera kompetensen hos olika yrkesverksamma, så att arbetsbeskrivningarna inte blir överväldigade i vardagen. Ibland behövs även separat teamträning, speciellt när teamen är nya.

Riddersporre (2018) menar att hur samarbetet mellan de olika yrkesgrupperna ser ut och fungerar, är ett uttryck för den kultur som råder i verksamheten. Därför behöver ledaren ta reda på om alla medarbetare, oavsett yrkestitel, känner att de behövs och har anledning att göra sitt yttersta, eller om all uppmärksamhet och stimulans riktas mot de pedagogiska ledarna i barngruppen, alltså lärarna. Riddersporre (2018) anser att det är ledaren som har möjlighet, och ansvar för, att se till att alla medarbetare får kompetensutveckling och uppmuntran. För att vara en god förebild behöver ledaren tro på människans förmåga att utvecklas och lära sig nya saker.

Enligt Salminen, Sievola, Silvo och Vuoristo (2021) ska daghemsföreståndaren vara säker på sin egen grunduppgift och skapa ramar och funktionella strukturer för sin enhet. För att få detta att fungera är det viktigt för föreståndaren att känna till behoven på hans enhet och hos teamen. Vidare anser Salminen et al. att en föreståndaren måste vara en stabil hörnsten för hans arbetsgemenskap och någon som man kan lita på. När medarbetarna är medvetna om att föreståndaren tar ansvar för den dagliga verksamheten och vid behov reder ut oklara situationer skapar det förtroende mellan teamen och ledaren och ger medarbetarna arbetsro.

I Hujalas och Eskelinens (2013) studie ansåg ledarna att de utmaningar som de ställdes inför var att hantera personalens olika utbildningsbakgrund, ovilja att sträva efter självstyrning, undvikande av kollektivt utvecklingsansvar och konflikter mellan professionerna. I Fonsén, Lahtinen, Sillman och Reunamos (2020) undersökning framgår det att konflikter mellan personal tar mycket tid och resurser. Osäkerhet, frustration och kaos hänger samman med behovet av mer pedagogiskt ledarskap. När det behövs mer pedagogiskt ledarskap verkar föreståndare helt enkelt inte ha tid med det. För att möta de behov som finns bland den mångprofessionella personalen är det ledarens ansvar att vara mentor för personalen, speciellt när det gäller pedagogik och utveckling av läroplanen (Hujala & Eskelinen, 2013). För att ledaren ska kunna hantera olika arbetsprocesser i mångprofessionella team bättre, behövs specifik fortbildning för ledare som är organiserad av arbetsgivaren (Karila & Kupila, 2010). Vidare framkommer det i Fonsén et al. (2020) studie att det finns behov av administrativa förändringar och stöd i det pedagogiska ledarskapet från föreståndarens egen ledare. Ytterligare skriver Nihlfors et al. (2018) att god kommunikation mellan huvudman och daghemsföreståndare är en kvalitetsfaktor. Detta eftersom en ökad kunskap kring verksamheten bland annat har inverkan på resursfördelningen och uppföljningen av dess effekter. Vidare nämns även behovet av mötesplatser och dialog mellan huvudman och föreståndare för att verksamheten skall stödjas och vara välfungerande.

Karjalainen, Karlstedt, Kauppinen och Koskela (2021) menar att ledare på daghem i finländska kommuner befinner sig i mycket olika situationer när det gäller personalens utbildningsnivå, storleken på de enheter de leder och deras ekonomiska resurser. De menar att det är dags att inse att högkvalitativ pedagogik inte kan genomföras framgångsrikt utan tillräckliga pedagogiska, mänskliga och ekonomiska resurser. Vidare skriver Karjalainen et al. att för att kunna möta dagens mångsidiga krav på ledarskap har kommuner börjat implementera delade ledarskapsmodeller de senaste åren. I synnerhet är en lärares roll som pedagogisk ledare för sitt eget team betydelsefull för förverkligandet av pedagogiken i vardagen. Både ledare och lärare måste ha en ny sorts kompetens, så att delat ledarskap möjliggör och främjar genomförandet av småbarnspedagogiken av hög kvalitet. När ett smidigt pedagogiskt ledarskap kan delas så delas även ansvaret för den grundläggande uppgiften – att möta barnet och familjen.

3. Forskningsansats, metod och genomförande

I detta kapitel beskrivs valet av kvalitativ studie med hermeneutiken som forskningsansats och intervju som datainsamlingsmetod. Valet av respondenter klargörs och bearbetningen av det insamlade forskningsmaterialet samt valet av analysmetod presenteras. Slutligen belyses de etiska aspekter som tagits i beaktande i studien.

3.1. Hermeneutiken som forskningsansats

Magisteravhandlingen är en kvalitativ studie med hermeneutiken som forskningsansats. Eftersom jag vill få en förståelse för ledarnas olika upplevelser av och syn på pedagogiskt ledarskap och att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken, lämpar sig hermeneutiken som forskningsansats. Forskningsfrågorna är även av hermeneutisk karaktär då de belyser respondenternas olika upplevelser.

Kvalitativt inriktad forskning är så kallade ”mjuka” data som till exempel kvalitativa intervjuer och tolkande analyser, där man vill förstå människors upplevelser (Patel och Davidson, 2019). Wide och Hakeberg (2021) menar att man genom forskning med kvalitativ ansats även kan ta fasta på okända kvaliteter och aspekter av fenomen och bidra till fördjupad förståelse av människors upplevda erfarenheter. Patel och Davidson (2019) och Vikström (2005) förklarar att hermeneutik ungefär betyder tolkningslära och är en vetenskaplig riktning där man studerar, tolkar och försöker förstå nödvändiga förutsättningar för den mänskliga existensen. Enligt hermeneutiker kan mänsklig verklighet beskrivas utifrån en språklig natur, vilket innebär att man i och genom språket kan få kunskap om det mänskliga. Genom att tolka hur människors liv och existens blir synliga i det talade, skrivna språket och i handlingar försöker hermeneutiker förstå andra människor och sin egen livssituation. Ytterligare menar man att det i människors språk och handlingar framkommer intentioner och avsikter som det går att tolka och förstå meningen med.

Patel och Davidson (2019) skriver vidare att forskaren närmar sig forskningsobjektet utifrån sin egen förförståelse, sina tankar, upplevelser, känslor och färdigheter, vilket är positivt för att tolka och förstå forskningsobjektet. Ödman (2017) förklarar att forskaren inom hermeneutiken ställer forskningsproblemets helhet i relation till delarna, och skiftar mellan dessa för att komma fram till en så absolut förståelse som möjligt. Helheten kan tolkas som meningen, stycket, kapitlet eller hela texten. Forskarens förförståelse används hela tiden som ett verktyg i tolkningsarbetet. Patel och Davidson (2019) poängterar att förförståelsen inom

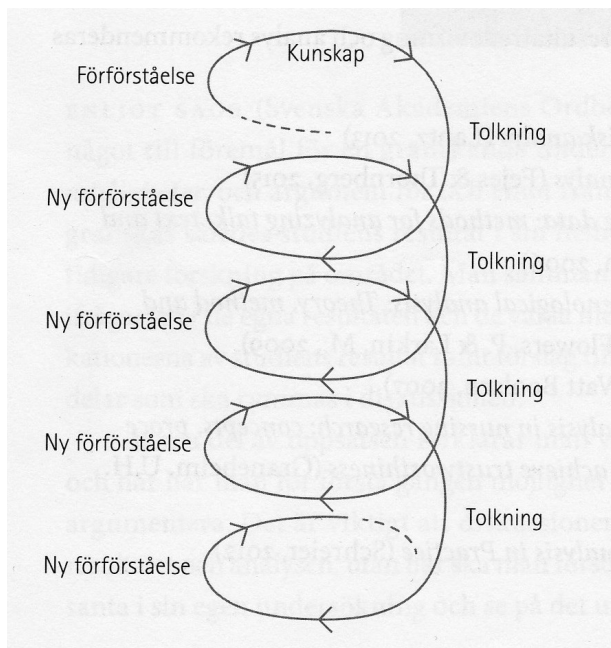
hermeneutiken utgör en naturlig utgångspunkt i tolkningsprocessen mot förståelse. I denna kontext ingår såväl forskarens teoretiska kunskaper som subjektiva och känslomässiga erfarenheter som en naturlig del för att kunna genomföra en kvalitativ intervju. Min förförståelse bygger på mitt intresse för pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken och utifrån det har ett intresse för vad det innebär att leda mångprofessionella team väckts. Innan avhandlingens början hade jag en del kunskap kring pedagogiskt ledarskap medan mina kunskaper kring mångprofessionella team främst består av mina egna erfarenheter av att vara lärare i ett mångprofessionellt team. Gilje (2020) menar att inte alla delar av förförståelsen behöver vara uttalade eller språkligt formulerade. I förförståelsen ingår både språkligt artikulera och icke-artikulera element, den tysta kunskapen ingår i alla former av förförståelse. I allt tolkningsarbete är det speciellt viktigt att vara observant på de delar av förförståelsen som vi inte har ett medvetet och reflekterat förhållande till, vilket ofta handlar om fastrotade fördomar. Ödman (2017) påpekar att vi alltid har en förförståelse av det vi tolkar. En tolkning utförs av en människa som befinner sig mitt i historien vid en bestämd tid och på en bestämd plats.

Vikström (2005) skriver att det inom hermeneutiken finns en medvetenhet om att varje tolkning är bunden till och beroende av forskarens livssituation. Tolkningen kan alltså beskrivas som påverkad av det kontextuella sammanhanget, vilket innebär att den är beroende av den sociala, historiska och ideologiska miljö som forskaren lever i. Den vi är, och den sociala miljö som vi lever i, påverkar vårt val av forskningsuppgift, material, infallsvinkel och tolkningsmetod. Vår historiska förankring är på ett vis en begränsning, men på samma gång en positiv förutsättning för att vi ska kunna formulera texttolkningar som är relevanta och aktuella i det omgivande samhället. Man kan alltså konstatera att ingen tolkning sker förutsättningslöst. Tolkningens uppgift är enligt Sohlberg och Sohlberg (2019) att medla mellan olika förståelsehorisonter och överbrygga skillnader i tid, rum, kultur och så vidare. Hermeneutiken tolkar ett meningsfullt material, vilket Gilje (2020), menar att mänskliga handlingar och resultaten av sådana handlingar är.

Vikström (2005) påpekar att förmågan att tala om och beskriva de fenomen som hör till studieområdet utvecklas under processens gång. Den här förmågan fungerar som en språklig sakkunskap inom det valda ämnet och en förförståelse när man läser texter. Patel och Davidson (2019) och Vikström (2005) menar vidare att avsikten med hermeneutisk forskning ligger främst i att hitta det unika i varje tolkning och att synliggöra en mångfald av olika

tolkningar. Begreppet den hermeneutiska spiralen brukar användas för att beskriva den process när forskaren går in i läsningen med en viss förförståelse av helheten, och under läsningens gång blir denna förståelse ifrågasatt och omvandlad i en växelverkan mellan förståelsen av textens helhet och av de olika delarna (se figur 1). När man tolkar utsätter man sig för risken men även möjligheten att förändras. Westlund (2019) menar ytterligare att spiralmetaforen används för att illustrera den pendling som sker mellan det empiriska materialet och litteraturen. Ödman (2017) skriver att vi genom tolkandet och den vidgade förförståelse får nya objekt för våra strävanden och upplevelser. Den nya mening som skapas, leder kanske till att vi ändrar riktning i våra strävanden. Vi utvecklar i och med detta en ny förförståelse att utgå ifrån.

Texten, alltså det analyserade forskningsmaterialet, ska enligt Ödman (2017) inte i första hand granskas och observeras, utan man ska ha en öppenhet och lyssna sig fram till vad som sägs i den. Forskaren tar alltså inte texten i besittning genom att försöka förstå den intellektuellt. Patel och Davidson (2019) och Nyström (2021) skriver att forskaren inom hermeneutisk forskning ska pendla mellan helhet och delar, och mellan olika synvinklar under tolkningsprocessen, för att kunna presentera en ny helhet. Avsikten är dock sällan att nå fram till en teori i form av heltäckande lagar. Främst poängteras det unika i varje tolkning och att det kan vara berikande att presentera en mångfald av olika tolkningar. Det finns alltså inte någon specifik utgångspunkt eller slutpunkt för det hermeneutiska tolkningsarbetet. I denna avhandling innebär det hermeneutiska tolkningsarbetet att jag vill belysa det som stigit upp ur forskningsmaterialet, jag vill synliggöra respondenternas upplevelser av och syn på deras pedagogiska ledarskap och vad det innebär för dem att leda mångprofessionella team. I tolkningsprocessen är jag inte ute efter att hitta så många lika svar som möjligt, utan istället vill jag få en förståelse för varje respondents egna upplevelser av och syn på forskningsämnet.

Figur 1*Den hermeneutiska spiralen*

Den hermeneutiska spiralen, hämtad ur Jacobsson och Skansholm (2019, s. 135)

3.2. Intervju som datainsamlingsmetod

Intervjuer har tillämpats som datainsamlingsmetod för att kunna få djupare förståelse för vilken syn ledare har på att leda de mångprofessionella teamen inom småbarnspedagogiken. När forskaren vill få insikt i saker som människors åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter menar Denscombe (2009) att intervju är en lämplig metod. Bell och Waters (2016) skriver att en fördel med intervju är att man kan ställa följdfrågor för att utveckla och fördjupa svaren.

Intervjuerna genomfördes digitalt via det digitala mötesverktyget zoom, eftersom att informanterna finns runtom i Svenskfinland, på grund av rådande pandemi och även för att det var minst tidskrävande. Intervjuerna bandades även in, för att jag skulle kunna vara mentalt närvarande och ställa följdfrågor till respondenterna. Att göra ljudinspelning av intervjuer kan enligt Bell och Waters (2016) bidra till att man som intervjuare kan ägna full uppmärksamhet åt det respondenten säger och säkerställa att eventuella anteckningar blir riktiga. Även Tjora (2012) menar att ljudinspelning gör att intervjun flyter på bättre. Patel och Davidson (2019) menar att analys, tolkning och resultat i hög grad kan påverkas av forskarens förförståelse och erfarenheter. Forskningsstrategin består i stort sätt av öppna forskningsfrågor

som kan förändras och omformuleras under forskningsprocessen. Intervjuguiden innehöll främst öppna frågor och var indelade i tre teman utifrån tre forskningsfrågor. Senare under skrivprocessens gång valde jag att inte besvara den tredje forskningsfrågan. Detta val förklaras tydligare i delkapitel 5.2.

Denscombe (2009) och Patel och Davidson (2019) förklarar att semistrukturerade intervjuer för det mesta har låg grad av strukturering vilket betyder att frågorna som intervjuaren ställer inte är så snäva utan ger plats för respondenten att svara med egna ord. Som intervjuare behöver man därför vara flexibel och låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala mera detaljerat om de ämnen som tas upp av. Jag valde att genomföra semistrukturerade intervjuer eftersom jag ville ge utrymme för respondenterna att berätta om sina upplevelser av och syn på sitt ledarskap. Som intervjuare kan man välja att ställa frågorna i en viss ordning, det vill säga med hög grad av standardisering eller tvärtom med låg grad av standardisering där frågorna ställs i den ordning som lämpar sig bäst för den enskilda situationen. Vid en intervjusituation finns möjlighet att ställa uppföljningsfrågor till respondenten, men det kräver också att intervjuaren är lyhörd och har en bra rytm i frågandet. Intervjufrågorna ställdes i den ordning som enligt mig lämpade sig bäst för det enskilda intervjutillfället. Vid en del tillfällen återkom vi till frågor som delvis hade blivit diskuterade tidigare eftersom jag ville hämta ytterligare tankar kring av respondenten.

3.3. Undersökningens genomförande

Undersökningens genomförande inleddes med att jag gjorde en intervjuguide bestående av tre olika teman med utgångspunkt i tre forskningsfrågor (se bilaga 1). Intervjufrågorna justerades och omformulerades flera gånger innan intervjuerna genomfördes. Tjora (2012) anser att en intervjuguide kan vara användbar för att strukturera upp intervjuerna.

Valet av intervjupersoner har gjorts genom ett strategiskt urval, utgående från avhandlingens syfte och forskningsfrågor, där jag specifikt frågade efter ledare inom småbarnspedagogikens upplevelser (Alvehus, 2019). Anhållan om forskningslov gjordes till tre orter i Svenskfinland, efter att de blivit godkända skickade jag via mejl en förfrågan om att delta i intervjuundersökningen, till ledare inom småbarnspedagogik. I mejlet informerades de om syftet med avhandlingen, undersökningens genomförande och om forskningsetiska aspekter som beaktas (se bilaga 2). Eljertsson (2019) skriver att ett följebrev eller informationsbrev ska skrivas enkelt och sakligt med ett språkbruk som förstås av målgruppen

för undersökningen. Endast två av elva ledare svarade på förfrågan, därför kontaktade jag ledarna via telefon i hopp om att flera skulle svara jakande på att delta i en intervju. Det visade sig gynnsamt att kontakta dem via telefon ett par dagar efter att informationsbrevet blivit skickat, eftersom alla svarade att de läst mejlet och därför hade en inblick i avhandlingens syfte och undersökningens tillvägagångssätt. På grund av rådande omständigheter med en pågående covid-19-pandemi, beklagade sig flera ledare över att de inte tagit sig tid att svara på intervjuförfrågan. Slutligen intervjuades sju verksamma ledare inom småbarnspedagogik i en individuell intervju, som genomfördes digitalt via mötesverktyget zoom. Inför ett intervjutillfälle hade det uppstått missförstånd mellan mig och respondenten kring vilket datum intervjun skulle genomföras men vi kom överens om ett nytt datum istället, vilket fungerade lika bra. Vid ett annat intervjutillfälle dök respondenten inte upp, på grund av ledighet. De inspelade intervjuerna pågick mellan 30 och 50 minuter. På frågan hur många intervjupersoner som behövs menar Kvale och Brinkmann (2014) att svaret är att man ska intervju så många personer som behövs för att ta reda på det man som forskare vill veta. När jag hade genomfört sju intervjuer ansåg jag att forskningsmaterialet var tillräckligt.

Två av respondenterna är utbildade barnträdgårdslärare på institutsnivå, två är pedagogie kandidater och tre är pedagogie magistrar inom småbarnspedagogik. Arbetserfarenheten som respondenterna har som ledare är mellan 3 och 37 år. Respondenterna kommer från olika delar av Svenskfinland och alla jobbar på kommunala daghem. Respondenterna är ledare för en till sju antal enheter som består av tre till tio barngrupper. Tre av respondenterna är ledare för förskola och en respondent är ledare för familjedagvården. En ledare är pedagogisk ledare, en ledare är administrativ ledare och de fem andra ledarna är ansvariga för både de pedagogiska och administrativa arbetsuppgifterna. Två av dem arbetar även i barngrupp.

En samtyckesblankett skickades även till respondenterna före intervjuerna, där jag bad dem att svara med vändande post om de godkänner innehållet (se bilaga 3). När ett samtycke är skriftligt menar Denscombe (2009) att det fungerar som en formell dokumentering av överenskommelsen att delta och bekräftar att deltagaren har informerats om undersökningen. Principen om informerat samtycke förklarar Ehn och Öberg (2011) och Kvale och Brinkmann (2014) att är en etisk grundbult i all forskning och handlar om ett förtroende och ett garanterat frivilligt deltagande för respondenten under hela forskningsprocessen.

Enligt Denscombe (2009) och Ejlertsson (2019) bör det innan intervjun börjar finnas möjlighet att hälsa på varandra och presentera sig, och att tala om undersökningens syfte och säga något om bakgrunden till forskarens eget intresse av ämnet. Forskaren behöver också se till att få bekräftelse av den intervjuade att det är tillåtet att spela in diskussionen och försäkra respondenten om att det som sägs under intervjun kommer att behandlas konfidentiellt. Den intervjuade behöver även informeras om att deltagandet i undersökningen är frivilligt och om rätten att när som helst avbryta medverkan. Vidare menar Denscombe (2009) att det också är nödvändigt att intervjuaren redan i detta skede inger en avslappnad känsla så att den intervjuade känner sig fri att tala öppet om de ämnen som avhandlas. Intervjusituationerna inleddes med en presentation av avhandlingens syfte, genomgång av forskningsfrågorna och en kontroll av att respondenterna var medvetna om innehållet i samtyckesblanketten och en bekräftelse på att de samtyckte till att delta. Jag nämnde även att respondenterna får ta den tid de behöver till att fundera på sina svar och att jag är intresserad av att höra deras syn på och upplevelser av att leda mångprofessionella team. Innan vi påbörjade intervjun frågade jag även av respondenterna om de hade några frågor.

Eljertsson (2019) anser att en pilotstudie bör göras bland personer som ligger så nära den blivande undersökningsgruppen som möjligt. Den första intervjun som genomfördes fungerade som en pilotintervju. När pilotundersökningen genomförts kan frågorna justeras till sin slutgiltiga utformning (Bell & Waters, 2016). Efter den första intervjun ändrades någon fråga och en fråga sattes till. Genomförandet av intervjuerna fungerade överlag väl. Det var endast vid en av intervjuerna som det var problem med ljudet, vilket gjorde att vår interaktion avbröts. Detta löstes mot slutet av intervjun, vilket gjorde att intervjun flöt på bättre.

Bell och Waters (2016) skriver att ifall man spelar in intervjun behöver man inte anteckna lika mycket, man måste dock komma ihåg att be om lov att banda in intervjun och berätta vad som händer med inspelningen efter intervjun. Intervjuerna bandades in, vilket respondenterna hade godkänt via samtyckesblanketten. Detta nämndes också under tillfället, i samband med att intervjuprocessens tillvägagångssätt förklarades. Intervjuinspelningarna underlättade vid själva intervjutillfället, eftersom jag kunde fokusera på det som respondenterna sade och ställa följdfrågor. Även vid transkriberingen underlättade det att kunna lyssna igenom datamaterialet flera gånger och skriva ner ordagrant vad respondenterna sagt.

3.4. Databearbetning och analys

Denscombe (2009) förklarar att arbetet med att skriva ut intervjun är mödosamt, men det är också en värdefull del av forskningen. Transkriberingen väcker samtalet till liv igen och forskaren kommer nära forskningsmaterialet, vilket underlättar analysarbetet. Ehn och Öberg (2011) skriver att transkriberingen av inspelningen bör göras så fort som möjligt då intrycken från intervjun är i färskt minne. Intervjuerna blev transkriberade direkt efter intervjutillfällena. Transkriberingen gjorde att innehållet blev tydligare och analysprocessen blev lättare att genomföra.

Westlund (2019) förklarar att det inte finns någon specifik arbetsmodell eller arbetsgång när det handlar om analys- och tolkningsprocessen inom hermeneutisk forskning. Detta beror bland annat på att forskare har olika ingång och förförståelse och utifrån det kan välja olika angreppssätt för att förstå och tolka sitt empiriska material. Vi bär alla på övertygelser, fördomar och förutfattade meningar som det gäller att förhålla sig till genom hela tolkningsprocessen. Även Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att hermeneutiken inte är någon metod som tillämpas steg för steg, utan istället är en utveckling av övergripande principer som visat sig vara användbara i en lång tradition av texttolkning.

Som analysmodell har jag tagit inspiration av Brauns och Clarkes (2006) induktiva tematiska analysmodellen som består av en sex-steps guide. Den tematiska analysen är enligt Braun och Clarke (2006) en metod där man söker efter teman eller mönster i sitt forskningsmaterial. Vidare förklarar Terry, Hayield, Clarke och Braun (2017) att man kan närma sig data induktivt eller deduktivt. Induktiv kodning och tematisering innebär att man arbetar "inifrån och ut", det vill säga att man utgår från forskningsmaterialet och utvecklar koder och teman med utgångspunkt i vad som finns i materialet. Medan den analytiska utgångspunkten i ett deduktivt tillvägagångssätt fungerar tvärtom, alltså "utifrån och in", där forskaren tar in existerande teoretiska begrepp eller teorier som en grund för att se på forskningsmaterialet.

Westlund (2019) menar att forskaren ska ha ett lyssnande förhållningssätt, där det är själva texten som ska tala. Det empiriska materialet ska inte överösas med frågor. I den hermeneutiska tolkningen har forskaren ansvar för att möta det empiriska materialet med lyhördhet och fantasi. Det första steget i Brauns och Clarkes (2006) analysmodell är att göra flera noggranna genomläsningar av datamaterialet. Vilket även Nyström (2021) och

Denscombe (2009) poängterar, eftersom läsning av datamaterialet ligger som grund för tolkningsarbetet. Intervjumaterialet har blivit läst flera gånger om, både innan analysarbetet och under själva tolkningen.

Till följande genomförde jag kodning för att få fram de centrala orden och ämnena ur intervjutranskriberingarna, utifrån det andra steget i Brauns och Clarkes (2006) modell. Jacobsson och Skansholm (2019) skriver att kodning innebär att man identifierar nyckelord som beskriver det mest meningsbärande ur datamaterialet. Detta gjorde jag genom att ringa in ord och skriva kommentarer till intervjumaterialet. Under hela analys- och tolkningsprocessen arbetade jag med papper och överstrykningspennor. Det tredje steget innebär att man samlar koder till potentiella teman (Braun & Clarke, 2006). Varje tema valde jag att färglägga i olika färger. Vidare förklarar Jacobsson och Skansholm (2019) att analys av kvalitativa data för det mesta utgår från kodning för att materialet sedan ska kategoriseras och tematiseras. Detta görs för att forskaren ska kunna göra en tolkning, skapa en förståelse och besvara forskningsfrågorna. Enligt Terry et al. (2017) är kodning och tematisering något som varje enskild forskare skapar utgående från sina egna kunskaper, forskningsförmåga och erfarenheter och det aktuella datamaterialet. Det finns alltså ingenting i processen som kan sägas vara rätt eller fel.

I det fjärde steget gick jag igenom mina teman, flyttade och organiserade om dem eller delar av dem, vilket Braun och Clarke (2006) rekommenderar. Ytterligare skriver Braun och Clarke (2006) och Denscombe (2009) att analysen av kvalitativa data ska innefatta en återkommande process där forskaren förflyttar sig fram och tillbaka mellan det insamlade forskningsmaterialet, kodningen och den pågående analysprocessen. Vidare menar de att den tematiska analysen inte är en rak process. Denna process liknas vid den hermeneutiska spiralen, vilket enligt min förståelse innebär att den tematiska analysmetoden lämpar sig väl för min studie. Vidare menar Jacobsson och Skansholm (2019) att när den eventuella tematiseringen är klar så kan det visa sig att en del nyckelord inte passade in i något tema och därmed inte heller bidrog till att besvara forskningsfrågorna. Enligt Denscombe (2009) måste kvalitativa forskare acceptera det faktum att de inte kan presentera alla sina data. De behöver identifiera de centrala delarna av analysen och prioritera vissa delar framom andra. Fastän forskningsmaterialet var rikt och innehöll många viktiga saker har jag behövt begränsa mig för att kunna fokusera på att besvara studiens syfte och forskningsfrågor i resultatredovisningen.

Under tematiseringen av forskningsmaterialet använde jag mig av arbetsrubriker på temana, för att tydliggöra innehållet för mig själv. Braun och Clarke (2006) skriver att även om man redan har gett sina teman arbetstitlar, är det i det femte steget dags att definiera namnen som kommer att användas i resultatredovisningen. Namnen bör vara kortfattade, slagkraftiga och ge läsaren en känsla av vad temat handlar om (Braun & Clarke, 2006). I det sista och sjätte steget sammanställdes resultatredovisningen och temana tydliggjordes med citat från intervjuerna. För att underlätta läsarens förståelse av citaten fick en del citat en kort beskrivning.

3.5. Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska överväganden

I detta delavsnitt redogörs undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska överväganden. Ejlertsson (2019) skriver att beträffande säkerheten i olika slag av studier används tillförlitlighet och trovärdighet. Trovärdighet och tillförlitlighet handlar om hur noggrann och systematisk man har varit under hela forskningsprocessen, hur trovärdiga och tillförlitliga ens resultat är, som en följd av hur man gått till väga beträffande datainsamling och analys (Thornberg och Fejes, 2019).

3.5.1 Reliabilitet – tillförlitlighet

Ejlertsson (2019) förklarar att reliabilitet speglar tillförlitligheten i ett frågeinstrument eller i enskilda frågor. Det innebär att frågorna ska vara så stabila att ifall personer svarar på samma frågor vid upprepade tillfällen ska de svara likadant varje gång. Svaren ska också vara desamma oberoende av vem som genomför undersökningen eller i vilket sammanhang den genomförs. Med andra ord innebär tillförlitligheten huruvida upprepade mätningar ger samma resultat. Patel och Davidson (2019) och Alvehus (2019) menar å sin sida att begreppet tillförlitlighet får en annan innebörd i kvalitativ forskning än i kvantitativ. Ifall en forskare intervjuar samma person flera gånger och ställer samma frågor men svaren blir olika behöver inte detta nödvändigtvis bero på låg grad av tillförlitlighet. Orsakerna till olika svar kan vara att intervjupersonen har ändrat uppfattning, fått nya insikter eller lärt sig något, kanske som en följd av den tidigare intervjun. Detta innebär att tillförlitligheten behöver ses mot bakgrund av den unika situation som råder vid intervjutillfället. Om frågan lyckas fånga det unika i intervjutillfället och om det yttrar sig i variation i svaren så är detta viktigare än att alla respondenter ger samma svar. Vidare menar Alvehus (2019) att uttolkaren naturligtvis spelar

en central roll i tolkningsarbetet, där teorier och empiriskt material ställs i relation till varandra. Detta ska förstås ses som en fördel och inte ett problem. Detta har lett till att det från olika håll har kommit förslag på hur man kan diskutera kvaliteten på kvalitativ forskning. Enligt Denscombe (2009) handlar tillförlitligheten huvudsakligen om att visa att forskningen återspeglar procedurer och beslut som andra forskare kan se, känna igen och bedöma att genomförs på rimliga och välkända sätt. Som kontroll av tillförlitligheten krävs en tydlig redogörelse av forskningsprocessens början till slut. I avhandlingens empiriska del har jag förklarat och beskrivit de beslut som fattats för att göra studien mer tillförlitlig. Tjora (2012) menar att det är viktigt att man som forskare redogör för ens egna förförståelse och kunskaper som kan påverka forskningsprocessen. I kapitel 3.1. har jag beskrivit min förförståelse kring det valda forskningsämnet.

3.5.2 Validitet – trovärdighet

Ejlertsson (2019) skriver att det med validitet i en enkätfråga menas frågans förmåga att mäta det den avser att mäta. En fråga med hög validitet ska ha inget eller litet systematiskt fel. Denscombe (2009) förklarar att forskningens trovärdighet i viss mån har att göra med forskarens skicklighet när det handlar om att producera en övertygande redogörelse genom litterära färdigheter och att förmedla en känsla av sakkunskap och pålitlighet. Jag har både innan och under avhandlingsprocessen läst litteratur och forskningsartiklar samt rapporter som behandlat forskningsämnet. Den litteratur och forskning som varit mest passande har sedan valts ut och fungerat som grund och utgångspunkt i avhandlingen. Kvale och Brinkmann (2014) förklarar att validitet i språkbruk handlar om giltighet, till sanningen, riktigheten och styrkan i ett yttrande. Ett giltigt argument är hållbart, välgrundat, försvarbart, vägande och övertygande. I kvalitativa studier skriver Patel och Davidson (2019) att trovärdigheten innebär att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av människans livsvärld, att beskriva olika synsätt eller en kultur. Vid intervjutranskriberingen har jag valt att behålla meningsbyggnaden i respondenternas utsagor, för att i resultatredovisningen kunna belysa hur de beskrivit sina synsätt och upplevelser av ledarskapet och att leda mångprofessionella team. Thornberg och Fejes (2019) menar att validitet innebär i vilken utsträckning den forskning som genomförs och den eller de metoder som används verkligen undersöker det som avses att undersökas. Genom att vara öppen om forskningens genomförande, att redogöra för de val som görs, och att som forskare vara sensitiv och lyhörd

för viktiga faktorer som ingår i det valda forskningsämnet så kan trovärdigheten stärkas (Tjora, 2012). Under hela processens gång har min avsikt varit att vara så transparent som möjligt för läsaren. Jag har även försökt vara så tydlig som möjligt i framställningen av resultatet och i mina tolkningar. I resultatredovisningen har jag även presenterat figurer för att tydliggöra studiens resultat.

3.5.3 Etiska överväganden

Bell och Waters (2016) och Patel och Davidson (2019) skriver att konfidentialitet är ett löfte att man inte ska kunna identifieras, medan anonymitet betyder att inte ens forskaren själv vet vilka svar som avgivits av vilken respondent. Respondenterna i undersökningen har garanterats konfidentialitet, eftersom det endast är jag som forskare som är medveten om vilka respondenterna är och vilket forskningsmaterial som tillhör vem.

Kvale och Brinkmann (2014) förklarar att moraliskt ansvarsfullt forskningsbeteende betyder mera än abstrakt etisk kunskap och kognitiva val. Det handlar om forskarens moraliska integritet, hennes empati, känslighet för och engagemang i moraliska frågor. Under intervjutillfällena och även efteråt vid analys, tolkning och redovisning av resultatet har jag tagit i beaktande etiska aspekter som exempelvis att skydda intervjupersonernas konfidentialitet.

Eldén (2020) lyfter fram sociologen Jennifer Mason (2018) som har identifierat fem stycken etiska aspekter som man som forskare behöver fundera igenom innan man ska intervjua sina respondenter. Den första handlar om *vad man ställer för frågor* i en intervju, om de är personliga eller privata. Som intervjuare behöver man tänka på om frågorna till exempel väcker traumatiska, sorgliga eller upprörande händelser hos informanten. Valet av intervjufrågor kräver reflektion kring om de är etiskt motiverade. Intervjufrågorna är på ett sätt privata eftersom de frågar efter ledarens syn på och egna upplevelser av sitt ledarskap. Samtidigt är frågorna inte formulerade på ett oetiskt sätt eller med avsikt att väcka obehag hos respondenterna. Den andra aspekten av Mason (2018) är *hur man ställer sina intervjufrågor*. Om man exempelvis ställer provocerande frågor för att se hur informanten reagerar behöver man som forskare kritiskt reflektera kring vad ens syfte är med en mer konfrontativ stil, vad det kommer att ge för typ av empiriskt material och informantens fortsatta deltagande i forskningen. Min avsikt har inte varit att ställa provocerande frågor till respondenterna, jag

har istället strävat till att respondenterna ska känna sig avslappnade och att de har min fulla uppmärksamhet och intresse.

Den tredje etiska aspekten av Mason (2018) handlar om vad man som forskare *möjliggör för informanten att berätta*. Får man mer eller mindre information av intervjuerna än man hade förväntat sig? Informanterna kanske har delat med sig av information som de inte tänkt från början, därför behöver forskaren överväga om det är etiskt rätt att publicera sådant innehåll. Denna etiska aspekt har jag reflekterat en del kring vid analys- och tolkningskedet samt vid resultatredovisningen, eftersom jag inte vill presentera delar av forskningsmaterialet som eventuellt kan vara känsligt för respondenterna. Den fjärde aspekten handlar om *konfidentialitet*, som innebär att man som forskare inte sprider uppgifter man fått i förtroende och att man skyddar mot att obehöriga får del av uppgifterna. Kvale och Brinkmann (2014) nämner att det i känsliga fall kan det vara lämpligt att utesluta identiteter hos intervjupersonerna redan vid utskriftsstadiet. Vid intervjutranskriberingen valde jag att kalla respondenterna för R1, R2 och så vidare för att aidentifiera dem. Dessa benämningar används i resultatredovisningen, där bokstaven R står för respondent. För att ytterligare beakta etiska aspekter har jag standardiserat språket vid användning av citat från intervjuerna, så att respondenterna inte ska kunna identifieras på grund av dialekter. Tjora (2012) förklarar att man ofta behöver bedöma om det är aktuellt att använda dialekt eller om man ska normalisera transkriptionerna. Den femte och sista etiska aspekten handlar om *maktrelationer* i intervjusituationen. Vanligtvis så är det den som intervjuar som har makt över den som ställer upp som respondent, vilket också innebär att det är intervjuaren som sätter ramen för intervjun, tar med sig materialet och har makten att analysera det efter intervjun. Ifall man som intervjuare upplever att det är informanten som har mera makt än en själv så behöver man ändå upprätthålla sitt etiska förhållningssätt. I den mening att det var jag som intervjuare som hade ramen för, visste intervjufrågorna och hade ansvaret för intervjutillfället så var det jag som hade makten. Jag upplever ändå att intervjutillfällena var ömsesidiga och respektfulla, vilket jag hoppas att respondenterna också kände. Lindstedt (2019) påpekar att forskaren ska visa respekt för informanterna som medverkar i undersökningen, de har ingen skyldighet att medverka i undersökningen utan gör det frivilligt. Datamaterialet och eventuella uppgifter om informanter ska hanteras på ett säkert sätt (Kvale och Brinkmann, 2014). Det inspelade forskningsmaterialet har förvarats på ett USB-minne och transkriberingarna har förvarats på en säker plats.

4. Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas studiens resultat utifrån det insamlade forskningsmaterialet. Avhandlingens syfte och två forskningsfrågor besvaras utgående från de transkriberade intervjuutskriftena. Syftet med denna undersökning är att undersöka ledares perspektiv på att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken. Under intervjutillfällena har jag uppmanat ledarna att ge sin syn på och sina upplevelser av ledarskapet och att leda mångprofessionella team.

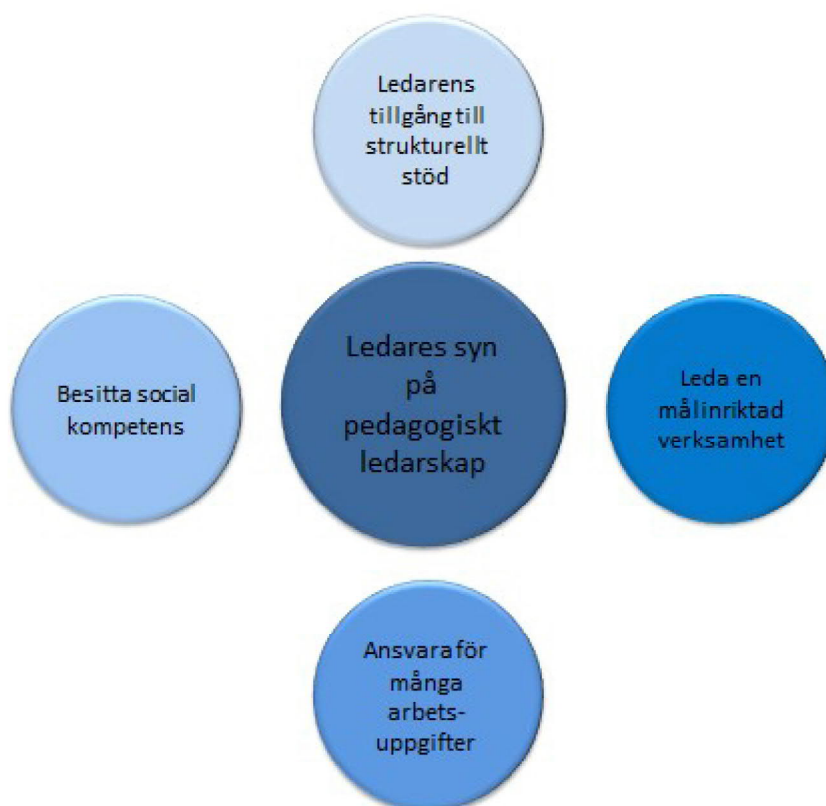
Den första forskningsfrågan är en förutsättning för den andra forskningsfrågan, vilket innebär att det pedagogiska ledarskapet behövs för att leda mångprofessionella team. Delkapitel 4.1 besvarar den första forskningsfrågan som handlar om ledares syn på det pedagogiska ledarskapet. Delkapitel 4.2 ger svar på den andra forskningsfrågan som handlar om att leda mångprofessionella team. Båda delkapitlen innehåller även underkapitel som visar vilka teman som trädde fram ur materialet.

4.1. Ledares syn på pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken

Den första forskningsfrågan handlar om hur ledarna ser på det pedagogiska ledarskapet och vad de anser att det innehåller. Resultatet för denna forskningsfråga presenteras i fyra teman: *Leda en målinriktad verksamhet, ansvara för många arbetsuppgifter, besitta social kompetens samt ledares tillgång till strukturellt stöd*. Resultatet konkretiseras i figur 2.

Figur 2

Ledares syn på det pedagogiska ledarskapet



4.1.1. Leda en målinriktad verksamhet

Flera av respondenterna ser det pedagogiska ledarskapet som ett brett och komplicerat begrepp som innefattar många olika delar, och som ingår i flera områden inom småbarnspedagogiken. För majoriteten av respondenterna innebär det pedagogiska ledarskapet, att leda pedagogiken i verksamheterna. Någon respondent anser att det pedagogiska ledarskapet också handlar om de små diskussionerna i vardagen.

R3: ... där man jobbar mot ett mål och där man lär sig själv, där personalen lär sig och där barnen lär sig.

R6: ... att vi för de här frågorna tillsammans och diskuterar att "vad är målet med verksamheten och med barnen och hur kommer vi fram dit?".

R1: Samtidigt handlar det också om små saker, inte bara vad det händer om 10 år.

Citaten visar på att gemenskapen och att ledaren och personalen tillsammans arbetar målinriktat, är centrala delar i det pedagogiska ledarskapet.

Några respondenter anser också att det pedagogiska ledarskapet innebär att åstadkomma utveckling hos personalen och i verksamheten.

R2: Att hjälpa dem att bygga upp den här pedagogiken och utvecklas hela tiden...

Samtidigt upplever ett par respondenter att det pedagogiska ledarskapet blir lidande på grund av mycket administration och stora personalgrupper.

R6: Och det är nästan det här med personalen eftersom jag har över 40, så det tar tyvärr lite på bekostnad av den här pedagogiken.

R2: Det är viktigt att leda pedagogiken, och det är kanske det som jag känner när jag har sådär många avdelningar, att jag inte hinner med.

En av respondenterna nämner att hen under flera år har känt att det inte funnits tillräckligt med tid för det pedagogiska ledarskapet, men att hen nu känner en lättnad över att dela på ansvaret och arbetsuppgifterna med en pedagogisk ledare.

R5: Så från att ha haft dåligt samvete alla år och inte hunnit med pedagogiken...eftersom det är så mycket personaladministration...så har vi nu en pedagogisk ledare som är ute i barngrupperna.

Annat som framkommit om vad pedagogiskt ledarskap innebär för respondenterna, är att flera av dem lyfter fram att verksamhetens innehåll ska utgå från styrdokument såsom Grunderna för planen för småbarnspedagogik, övriga dokument och rapporter, för att verksamheten ska vara av god kvalitet.

R6: Som ledare tycker jag att man behöver vara insatt i läroplanen, det är ju A och O.

R7: Vi har ju styrdokument som vi ska hålla oss till.

Den systematiska och kontinuerliga utvärderingen ses även som en viktig del i kvalitetsarbetet, men för tillfället är den inte en naturlig del på alla enheter.

R7: ... sedan den här utvärderingen, att hur ska man bena ut den och när man börjar arbeta med den aktivt, så det har vi smusat lite på.

Ur citatet framgår att diskussioner och tankar kring hur utvärderingen ska användas och genomföras, är under utveckling.

4.1.2. Ansvara för många arbetsuppgifter

Samtliga respondenterna upplever att arbetet är mycket mångsidigt och varierande. Till deras arbetsuppgifter hör bland annat att planera sammansättningen av barngrupper och personal, att leda lärar-, barnskötar- och teammöten och att leda möten för hela personalen. Ytterligare arbetsuppgifter som framkommit under intervjuerna är att planera personalens arbetslistor, godkänna ledigheter och kursansökningar, göra mat- och varubeställningar, anställa vikarier och ansvara för enhetens budget.

R4: På torsdagen förra veckan hade vi inga städbiträden, så jag var också städare. Så "you name it", det är allt.

R7: ... det är ett ganska fritt arbete men med stort ansvar, det är frihet under ansvar.

Som man kan utläsa av citaten ingår det i rollen som ledare många olika arbetsuppgifter, och ibland även sådant som egentligen inte hör till ledarens roll. Som ledare kan man relativt fritt välja hur man vill genomföra sina arbetsuppgifter, samtidigt som det innebär ett stort ansvar.

4.1.3. Besitta social kompetens

Respondenterna lyfter fram att det som ledare är viktigt besitta social kompetens, att kunna lyssna på, läsa av personalen och bemöta människor. Respondenterna anser att man som ledare behöver känna sin personal, och det gör man genom att diskutera och prata med varandra. Andra tillvägagångssätt för att bädda för djupare relationer, är enligt dem att umgås på fritiden – att göra något tillsammans. Några av respondenterna tycker att det är viktigt att ha roligt tillsammans och skämta med varandra.

R3: Så det är viktigt med den sociala kompetensen.

R2: Men för att kontakten ska fungera mellan ledare och personalen men också inom teamen tror jag att det är viktigt att man far ut på till exempel frisbeegolf. Så att man lär känna varandra.

Att ha ett genuint intresse av att vilja se hur teamen fungerar, att lyfta fram styrkor men även utvecklingsbehov hos personalen, att närvara i barngrupperna och vara i daglig kontakt med personalen, är saker som respondenterna upplever som betydande i ledarskapet.

R4: ... jag vill ha ett coachande ledarskap, jag ser alltid möjligheterna och på något sätt vill att personalen får plocka fram sitt bästa utan att glömma att man också behöver plocka fram det som man inte är så bra på...

R7: ... alla får visa sina styrkor och man tar vara på allas styrkor så då kan ju ett team utvecklas enormt.

R3: Just för det, att jobba på en annan avdelning, komma närmare deras jobb och se vad de har för rutiner och hur allting fungerar.

Dessvärre har covid-19-pandemin begränsat rörligheten mellan avdelningarna och överlag på enheterna, vilket några respondenter känner att har hindrat och begränsat dem i sitt arbete.

R5: Den här coronan har ju gjort att det varit mycket på distans, att man har lite gått miste om den här kontakten med dem.

R6: ...och det har faktiskt varit riktigt tråkigt med coronan, för vi har ju fått strikta order om att inte gå in och ut på avdelningarna. Vi har inte fått ha eftermiddagskaffe tillsammans med varandra. Annars brukar jag göra så att jag äter en vecka i gången per avdelning, så att jag får komma in i deras rutiner och se och känna barnen lite [...] det är ju egentligen där mitt arbete är.

Några respondenter lyfter fram att ledare behöver skapa trygghet i verksamheten genom att vara empatisk och ge personalen det stöd de är i behov av. Samtidigt är det enligt flera av respondenterna nödvändigt, att man som ledare är ärlig och vågar stå för sina åsikter och klarar av att fatta beslut.

R7: ... som pedagogisk ledare är man både en lyssnare, en kommunikatör, inputtare, stödjare, de ska stödjas för att de ska orka med sin verksamhet på ett positivt sätt, samtidigt som det ibland behöver styras upp så att man håller sig på banan.

R1: Men samtidigt måste man nog ha lite ryggrad och skinn på näsan för att kunna säga att det här hör inte till arbetsplatsen och det där ska du lämna.

R6: ...att se till teamen, vilka team mår bra och sedan ingripa och försöka stöda om det inte går bra, och att ibland våga ta beslut...

Som det framkommer i citaten så ingår det i arbetet som ledare inom småbarnspedagogik, förutom att leda pedagogiken och det administrativa, även i stor utsträckning att å ena sidan fungera som stöd och hjälp åt personalen och vara den trygga punkten i verksamheten. Och å andra sidan att kunna bestämma och våga ta beslut som ibland kan gå emot någons vilja.

4.1.4. Ledares tillgång till strukturellt stöd

Det stöd som respondenterna upplever att de själva får av sina chefer är varierande. Ur resultatet framgår att de flesta respondenter får det stöd de anser att de behöver och att kontakten till chefen är god.

R2: Jag tycker att jag har en jättebra förman, det är bara att ringa om man har något problem.

R5: Min förman kan jag alltid ringa till och chefen för dagvård, om det finns saker som jag själv inte vill ta beslut om. Då finns hon nog och backar upp oss.

Någon respondent har nämnt missnöjet och avsaknaden av stöd och förståelse från chefen.

R4: Så den här förståelsen, och att vi har faktiskt gjort vårt yttersta. Vi har ändrat och funderat hur vi får den här vardagen att löpa, och får planen verkställd och att alla är glada och nöjda.

Samtliga respondenter känner att de får stöd och hjälp av sina ledarkolleger, och att de har ett gott samarbete och kontakt med dem.

R6: Vi har väldigt täta kontakter med varandra och vi kollar upp supermycket, att "hur var det med den här saken" och "hur gör vi här" och "hur gör vi där". Så det känns tryggt och bra.

R4: Vi har ett jättebra team med mina kolleger, och det stödet är 100 värt. Det är helt enormt.

Småbarnspedagogikens övriga personal och även andra anställda i kommunen eller staden är enligt respondenterna ett betydelsefullt stöd.

R7: Nog får man ju stöd från fältet också när de säger "tack" när man har fixat något material och för att man kommit ut eller [...] när de frågar att "när kommer du nästa gång?". Det tycker jag att är ett bra stöd.

R3: Alltså personalchefen kan man kolla vissa saker med och lönesekreteraren vet mycket också [...] och man känner att allihopa vill stöda och hjälpa.

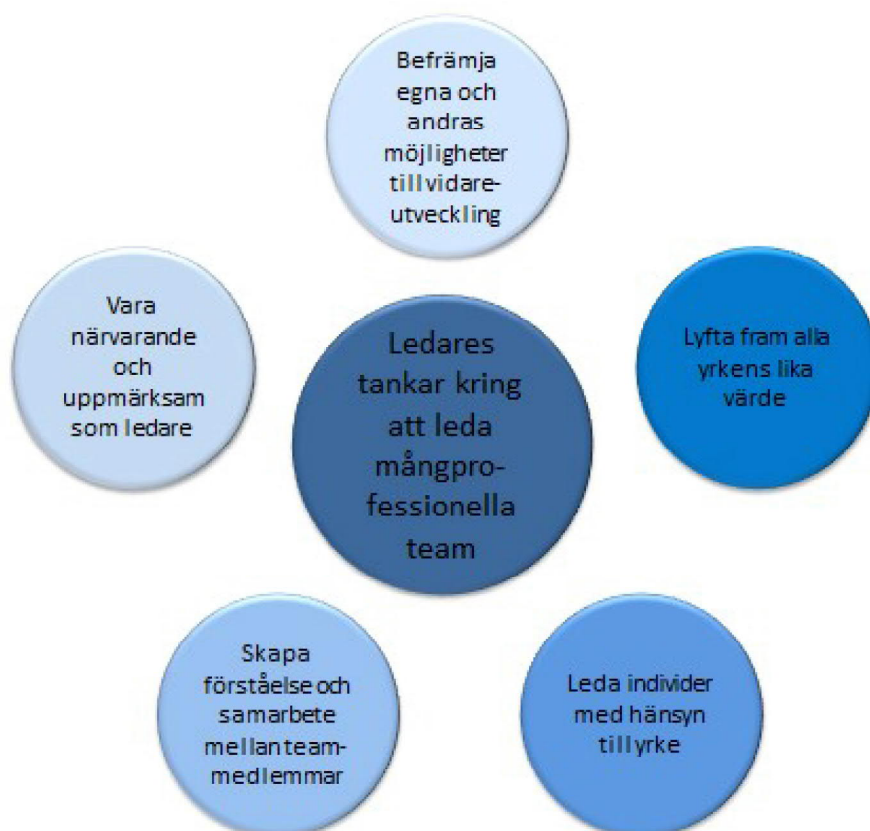
R2: Och så har jag ju en vice [...] som bollplank och stöd.

4.2. Ledares tankar kring att leda mångprofessionella team

Till följande presenteras resultatet för den andra forskningsfrågan, som handlar om vad det innebär för ledare att leda mångprofessionella team. Ur det analyserade och tolkade forskningsmaterialet har fem teman framkommit, vilka är: *Lyfta fram alla yrkens lika värde, leda individer med hänsyn till yrke, skapa förståelse och samarbete mellan teammedlemmarna, vara närvarande och uppmärksam som ledare och befrämja egna och andras möjligheter till vidareutveckling.* Resultatet konkretiseras i figur 3.

Figur 3

Ledares tankar kring att leda mångprofessionella team



4.2.1. Lyfta fram alla yrkens lika värde

Enligt samtliga respondenter innebär, att leda mångprofessionella team, att lyfta fram alla yrkens lika värde. Några respondenter anser dock, att det är nödvändigt att synliggöra skillnaderna mellan yrkesgrupperna, för att personalen ska förstå varandra.

R1: Men kanske den här förståelse för...Vi har olika yrkesroller, alla är viktiga, alla behövs och alla har en annorlunda rollbeskrivning.

R6: Och där tänker jag att alla medlemmar i ett team är lika värdefulla förstås, det är 100 % på allihopa, men sedan har de olika uppgifter.

Å ena sidan finns det olikheter i respondenternas syn på arbetsuppgifter som är yrkesspecifika och sådana som inte är det.

R6: Men sedan vem som lyfter in de där regnbyxorna i torkskåpet och det där, så det är inte en yrkesfråga [...] och den där gamla tanken att barnskötarna torkar näsor och sådant där, så det är nog i det förgångna.

R1: Det behövs någon som sköljer av de där regnkläderna, och det är viktigt att det görs, annars är de smutsiga och våta när man går ut på eftermiddagen. Alla gör ett viktigt jobb.

Å andra sidan framkommer det i samtliga intervjuer att alla i teamet ska vara delaktiga i verksamheten, oberoende yrke. Flera respondenter lyfter fram att det inte är någon skillnad om det är barnskötaren, assistenten eller läraren som leder till exempel en rörelsestund. Några respondenter poängterar ändå att det är läraren som har det huvudsakliga ansvaret för det pedagogiska innehållet.

R4: Jag tänker att ofta så har ju lärarna utgångspunkten "varför" och sedan kan man mera tillsammans tänka att "hur".

R3: ...vi jobbar med smågruppsarbete och allihopa gör allt. Alltså våra barnskötare har samling, drar gymnastik, far på skogsutfärder och läser sagor.

Vidare upplever en del respondenter att leda mångprofessionella team innebär, att uppmuntra personalen att lyfta fram varandras styrkor och att ta tillvara på dem i verksamheten.

R6: ...att få fungerande team, folk som jobbar bra ihop och tar fram det bästa hos varandra.

Några respondenter anser att det är nödvändigt att personalen sporras till och utmanas i att se möjligheter framom problem.

R7: Att ibland behöver du utanför din "comfort zone", du kan inte bara tröska runt i samma hjulspår år ut och år in.

Majoriteten av respondenter nämner att leda mångprofessionella team även innebär att reservera tid och möjlighet för olika möten på enheterna. Respondenterna ser team-, barnskötar- och lärarmöten som viktiga för att teamens samarbete ska fungera och för att yrkesgrupperna ska få det stöd de behöver.

R2: Sen tycker jag att det är jätteviktigt att man har regelbundna teammöten, så att man kan prata ihop sig om vem som gör vad.

R7: Det är ganska mycket diskussion kring de här strukturerna, ”vem gör vad, när gör vi hur”.

R1: ...vi har lärarmöte och där kan vi diskutera rent pedagogiska frågor...vi har barnskötarna, var vi också diskuterar pedagogiska frågor men kanske mera ur en praktisk synvinkel och vad det innebär för barnskötarna.

4.2.2. Leda individer med hänsyn till yrke

Merparten av respondenterna anser att deras ledarskap och sätt att leda inte varierar beroende på personalens yrke. Det som respondenterna däremot nämner att påverkar deras olika sätt att leda, beror på varje enskild individs personlighet.

R4: Nej, nej. Jag skulle säga så här, att jag alltid utgår ifrån individen.

R3: ...att ibland kan det vara mera personlighet eller sådant, som för att man leder på olika sätt. Att en person behöver få höra detta på ett visst sätt och en annan på kanske ett annat sätt.

R2: Men personer är ju olika, så vissa behöver tydligare ramar och andra fixar det fast det är friare...Och det vet man bäst när man lärt känna sin personal, det är svårt att veta från början.

I några intervjuer framkom det ändå att respondenterna förväntar sig och kräver mera av lärarna än av den övriga personalen.

R3: Och vissa saker gör ju nog kanske lärarna mera, så nog finns det ju vissa saker som man mera informerar och diskuterar med lärarna kring, vissa dokument och sådant som är på lärarnas ansvar.

R6: Det blir kanske så, att jag förväntar mig att de styr upp sina team. Men blir det inte bra så är det ju mycket mitt fel, att jag inte gett dem tillräckligt mycket vägkost för att klara av det.

Personalens arbetserfarenhet kan också avgöra några respondenters sätt att leda.

R3: En ny kan behöva mera handledning än en som har jobbat i 20 år, att det är kanske mera fråga om det.

På grund av att olika yrkesgrupper har olika yrkeskunskaper kan det finnas ett behov av att leda yrkesgrupper på olika sätt inom samma arbetsuppgift.

R7: Jag tänker att om du skriver i barnets plan. Så där kan man ju behöva stöda varandra på ett annat sätt...

Med detta citat menas att barnskötarna och lärarna kan behöva olika stöd när innehållet i barnets plan ska utarbetas.

Någon respondent påpekar ändå att en utbildad lärare inom småbarnspedagogik, inte nödvändigtvis är mera lämpad att arbeta som lärare än vad en barnskötare är.

R5: Jag har haft jättemånga duktiga barnskötare som har vikarierat som lärare, som har lång erfarenhet och som har varit duktigare än några lärare till och med.

Med citatet menas att ett yrke varken ger en person garanti för att klara av de yrkesspecifika arbetsuppgifterna eller hindrar personen från att klara av ytterligare arbetsuppgifter trots avsaknad av utbildning.

4.2.3. Skapa förståelse och samarbete mellan teammedlemmar

Samtliga respondenter upplever att mångprofessionella team – team som består av olika yrkesgrupper – är till fördel för småbarnspedagogiken. Detta eftersom en mångfald av yrken skapar bredare kompetens i teamen och för att ämnen och händelser ses utifrån olika perspektiv beroende på yrke. Personalens olika yrkesutbildningar och kunskaper, men även intressen och styrkor, ser respondenterna som fördelar som bör tas tillvara på i uppdelningen av ansvarsområden inom teamen.

R2: Det tycker jag att är fördelen, att man är olika och kan ta tillvara på styrkor och intressen på olika sätt.

R3: Att man ser saker ur olika synvinklar och man har lite olika arbetsuppgifter i alla fall.

R4: Fördelar [...] jag tänker att så mycket kunskap som var och en individuellt har och när man slår ihop det så blir det ju. Ja, det kan ju inte bli något annat än fantastiskt.

Ur resultatet framgår även några utmaningar som respondenterna upplever att kan finnas i de mångprofessionella teamen. Att personalen har olika yrken, vilket delvis innebär olika arbetsuppgifter, kan skapa känslor av orättvisa och avundsjuka bland dem.

R1: Nå det historiska är nog den största svårigheten, när vi kommer från det att alla gör allt. Så att släppa den synen och rikta oss till att alla har egna arbetsuppgifter och styrkor.

R7: Oftast är det så, att de som ifrågasätter mest i ett team, är de som har glömt att titta sig själv i spegeln.

Det som jag vill synliggöra med dessa citat är att respondenterna anser det nödvändigt att varje person är medveten om sina egna arbetsuppgifter och färdigheter samt att personalen reflekterar över sin egen roll vid missnöje eller konflikter.

Andra utmaningar kan vara att någon i teamet inte lever upp till arbetets krav, inte vill göra mera än hen måste eller att någon tar sig en bestämmanderätt, som inte diskuterats i teamet.

R5: ...man kanske förväntar sig mera av en lärare inom småbarnspedagogik, och som kanske inte levererar sedan.

R4: Om det blir ett glapp där mellan personalen, ibland vill ju någon ta en lite större roll än tanken var från början.

R6: Eller så kan det vara barnskötare som säger, "inte har jag fått någon utbildning i det här, inte ska jag behöva dra någon jumpgruppp".

I förlängningen kan det innebära att delaktigheten och samarbetet inte fungerar i teamet.

R7: För en gör ju ingenting med många barn, utan det är ju teamet som ska göra det. Det ska vara ett vi, ett väldigt stort "vi-tänk".

Respondenterna belyser också att de yrkesgrupper som inte har rätt till planeringstid, såsom barnskötare, assistenter och i framtiden socionomer, är en utmaning vid planering och förberedelse av aktiviteter.

R3: Det som då och då kommer fram är att barnskötarna inte har någon planeringstid, och det kommer ju inte socionomerna heller att ha.

R2: Behöver du tid att planera eller så brukar vi också fråga ”att vill du att läraren planerar själv” eller under en utevistelse, att fara in och plocka fram det du behöver.

Det sista citatet handlar om hur teammedlemmarna sinsemellan kommer överens om att göra vid förberedelse av smågruppsarbete. Även om barnskötaren inte har formell planeringstid, så ges hen möjlighet att förbereda sig inför aktiviteter.

4.2.4. Vara närvarande och uppmärksam som ledare

Majoriteten av respondenter ser inte några specifika fördelar med att leda olika yrkesgrupper.

R3: Kan inte säga att det finns några fördelar. Men man vill ju på något sätt leda hela personalen och få med allihopa på tåget ditåt man är på väg. Svårt att säga, inte tänkt på det.

R7: Vet inte vad jag ska svara på det.

Några respondenter nämner att fördelen är att man får en inblick och insyn i olika yrkesgruppers arbetsuppgifter och även i teamens olika arbetssätt.

R2: Att man själv får inblick i någonting som man inte gör.

R6: Svår fråga [...] fördelen är att jag får bättre insikt i verksamheten och i deras arbete.

En annan fördel är att man som ledare kan delegera arbetsuppgifter till de personer som är mest lämpade för uppgiften.

R2: Så jag tycker att personalen får växa lite och ta mera ansvar, till exempel att ”det här är ditt område och där får du ta mera ansvar”.

R6: Så fördelarna är att det blir väl omhuldat, att det finns folk som kan ta tag i alla situationer..

Det som framkommit ur intervjuerna som utmaningar med att leda olika yrkesgrupper, är att få alla i personalen, oberoende yrke, att känna sig behövda och att alla hittar sin plats i teamet.

R5: ...utmaningen är ju nog att få alla att känna sig lika viktiga. För alla är ju lika viktiga, både lärare, barnskötare och assistenter och alla andra gör jätteviktigt jobb, och alla behöver komma fram och få fram sitt bästa.

De respondenter som leder personal som är utspridda på flera enheter, upplever det som utmanande att hinna ge all personal den tid och det stöd som teamen behöver.

R7: Om jag behöver vara mera på ett ställe så då tar det länge innan jag är på ett annat ställe.

R2: Så det är en utmaning, när vi finns i olika byggnader.

Någon respondent berättar att olika yrkesspråk och att respondenten och personalen ser på saker utifrån olika perspektiv, kan vara utmanande.

R1: Men nog kan jag också ha svårt att, så där yrkesmässigt pratar vi lite olika språk [...] så nog är det en utmaning att jag glömmer eller inte kommer ihåg, när jag ser saker från det pedagogiska perspektivet och för henne är den sociala biten som viktig.

Enligt några respondenter är det utmanande att skapa sig en förståelse för och inblick i allas arbetsuppgifter och att respondenterna därför kanske inte leder och stöder personalen på samma sätt inom alla områden.

R3: ...nu har hon varit borta en längre tid och man märker ju att hon har specialkunskaper som inte jag har och inte någon annan heller [...] tråkigt att det är först när personen är borta som man märker det.

R2: Förstås inom de områden som man inte är lika insatt i så kan man ju inte leda på samma sätt som de områden man själv är insatt i.

Ett par respondenterna upplever även att de ibland tar personalen och deras kompetenser för givet och glömmer att berömma dem.

R6: Så det där att muntra upp och ge feedback, så det skulle vara jätte, jätteviktigt. Och det glöms bort, eller jag glömmer bort det många gånger.

4.2.5. *Befrämja egna och andras möjligheter till vidareutveckling*

Alla respondenter har deltagit i ledarskapsutbildningar av olika slag. Att delta i fortbildningar, läsa litteratur och ta del av forskning är enligt respondenterna sådant som hjälper dem att utvecklas i sitt ledarskap och upprätthålla kunskaper kring aktuella ämnen.

R4 :Fortbildningar och utbildningar gör att man fräschar upp minnet, eller så får man ny kunskap eller så tänker man annorlunda.

R2: Jo, jag försöker nog delta i fortbildning som ordnas. Man behöver hela tiden nya infallsvinklar.

R1: Det man läser, stöder nog en såklart i sin syn på pedagogik och vart man vill stöda personalen [...] Och vad som forskas och vad den nyaste forskningen visar.

Ur intervjuerna framgår att några av respondenterna har gått fortbildningar som bland annat har behandlat ämnet att leda mångprofessionella team.

R1: Jag gick själv för några år sedan CLL:s ledarskapsutbildning för daghemsföreståndare [...] den var jättebra, måste jag säga. Vi diskuterade om det mångprofessionella, så det är relevant.

R7: Alltså jag märker ju att vi använder olika begrepp. För där pratar vi ju om kärnverksamhet, det tycker jag inte att vi pratar om på fältet [...] Men egentligen om man tänker det flera år, så blir det ju kärnan i verksamheten, alltså grundbotten.

Det senaste citatet beskriver respondentens tankar kring begreppet kärnverksamhet, som användes på fortbildningen, för att beskriva mångprofessionella team.

Två respondenter berättar vad som varit speciellt givande från ledarskapsfortbildningar de deltagit i:

R4: Det var en sak som den här föreläsaren sa när vi pratade om projekt [...] Att när du har en tanke, idé eller vill göra någonting, så måste man grunda så att man får med största packet [...] Och från de här utbildningarna, tydligheten, var tydlig.

R5: Det har nog varit mest berikande faktiskt att få diskutera med andra kommuner om hur de gör och hur vi gör och varför vi gör så.

Fortbildning upplevs också hos ett par respondenter som omfattande, att det idag krävs tid utanför arbetstiden för att genomföra kursuppgifter.

R7: Men nu ska det göras uppgifter och det ska vara inlämningsuppgifter, det håller på att bli så omfattande [...] är uppgifterna till för uppgifternas skull eller är de till för att jag ska ha nytta av det i arbetslivet?

I alla intervjuer framkom det att respondenterna gärna ser att personalen deltar i utbildningar och fortbildningar för att vidareutvecklas.

R3: Jag tycker alljämt att utbildning och fortbildning är bra och behövs verkligen, för alla yrkesgrupper. Och bra att de haft inom "Se barnet", till exempel att de haft en kurs som hette "Att jobba som barnskötare". Att man specifikt har behandlat barnskötarens roll.

R5: Man önskar att de ska gå på utbildningar, och vilja. Det har varit lite olika här i min personal, att vissa har velat gå medan andra inte alls vill gå.

Citaten visar att respondenterna ser positivt på att personalen deltar i fortbildningar. Respondenten i det första citatet anser att det är bra att det finns kurser som riktar in sig på småbarnspedagogikens olika yrkesgrupper. I det andra citatet framgår att respondenten gärna ser att personalen deltar i fortbildningar men att det är blandat intresse bland personal.

Under covid-19-pandemin har de flesta utbildningar och fortbildningar genomförts på distans. En del respondenter har upplevt det som tröttande, medan några respondenter har upplevt det som positivt, eftersom det underlättat vardagen på enheterna och varit minst tidskrävande.

R5: ...nu när det varit så mycket elektroniskt så orkar man inte sitta och ta in.

R4: Men de senaste två åren har det nästan varit ingenting. Men sen igen det som varit, så har varit på teams, så på det sättet har det varit enklare att kunna delta, för det tar ingen tid att resa, att fara någonstans.

R7: ... det som varit bra är teams och zoom under corona.

Andra saker som enligt respondenterna skulle kunna bidra till att de utvecklas som ledare är om de skulle kunna sätta mera tid på sådant som hör till det pedagogiska ledarskapet och mindre tid på uppgifter som att söka efter vikarier, justera om i arbetslistorna på grund av personalfrånvaro och delta i möten där innehållet inte är användbart eller till nytta för ledaren.

R4: Vi har väldigt mycket av sådana möten som att man efteråt sitter och funderar att "vad gav det mig och till den uppgiften som jag har här?"

R3: Så mycket tid går åt till just det, att byta arbetsskift, pussla ihop och hitta vikarier [...] Så för tillfället tar det nog onödigt mycket tid. Så för tillfället är det nog mera tid.

Någon respondent nämner i samband med tidsbristen och sökandet efter vikarier, att det skulle underlätta och ge mera tid för det pedagogiska ledarskapet om det skulle utbildas flera lärare inom småbarnspedagogik.

R1: Att det utbildas flera pedagogie kandidater inom småbarnspedagogik. Vi lever för tillfället i en sådan brist på personal, så skulle jag ha utbildad, om ens personal, så skulle det stöda mig mycket.

I citatet framkommer det att respondenten är i behov av mera utbildad personal men att hen skulle vara tacksam om det överhuvudtaget skulle finnas vikarier att tillgå.

Ur intervjuerna framgår det även att eftertänksamhet och att man som ledare vid vissa tillfällen skulle ta sig tiden att fundera igenom och inte svara för snabbt på frågor, skulle kunna bidra till att respondenterna blir bättre ledare och ytterligare vidareutvecklas i rollen.

R6: Eftertänksamhet och att jag själv tittar bakåt att "hur gick det här nu, att ja, det kanske inte gick så bra... Skulle jag ha kunnat göra på något annat sätt?"

R7: Ännu bättre på att kanske lyssna in saker ännu noggrannare, innan man säger någonting. Man drar lite förhastade slutsatser ibland, så det kunde jag bli lite bättre på.

Sammanfattningen av resultatet är att det pedagogiska ledarskapet innehåller många och varierande arbetsuppgifter, både av administrativ och pedagogisk karaktär. Respondenterna ser att det till det pedagogiska ledarskapet hör att leda pedagogiken i verksamheten på ett målinriktat sätt, utgående från styrdokument. Till det pedagogiska ledarskapet hör även att som ledare besitta social kompetens – att kunna stöda och hjälpa personalen på olika sätt i olika situationer. Som ledare behöver man ha ett genuint intresse och vilja att vara närvarande och engagerad i personalen och barngrupperna. Till det pedagogiska ledarskapet hör även att som ledare själv få stöd av chefen, ledarkolleger och personalen på enheterna.

Enligt respondenterna behövs alla yrken inom småbarnspedagogiken eftersom det bidrar till bredare kompetens och för att saker ses ur olika perspektiv. Det är dock viktigt enligt respondenterna att man som ledare synliggör skillnaderna mellan yrkesgruppernas arbetsuppgifter, för att skapa förståelse mellan teammedlemmarna. Att leda mångprofessionella team handlar även om att uppmuntra personalen att lyfta fram varandras styrkor så att allas kunskaper och intressen tas tillvara i teamen. Det är även nödvändigt att som ledare utmana personalen att se möjligheter framom problem – att sporra personalen att våga gå utanför sin bekvämlighetszon. Att leda mångprofessionella team innebär förutom att leda olika yrkesgrupper även att leda varje enskild individ utifrån hens personlighet och erfarenheter. Enligt respondenterna ger mångprofessionella team ledaren en inblick i olika yrkesgruppers arbetsuppgifter och i teamens olika arbetssätt. Att som ledare och personal delta i olika fortbildningar och ta del av ny forskning och litteratur ser respondenterna som nödvändigt för att upprätthålla kunskap och för att lära nytt och därmed vidareutvecklas.

5. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat och den valda forskningsansatsen, datainsamlingsmetoden samt olika avvägningar som gjorts under studiens gång. Resultatet belyses även av tidigare forskning och litteratur kring pedagogiskt ledarskap och mångprofessionella team. Denscombe (2009) förklarar att forskaren bör försöka bekräfta intervjumaterialet med hjälp av andra informationskällor beträffande ämnet. Kapitlet avslutas med några slutsatser utgående från resultatet samt förslag till fortsatt forskning.

5.1. Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är indelat i två avsnitt. Forskningsfråga ett, som handlar om vilken syn ledare har på det pedagogiska ledarskapet behandlas i första avsnittet. Forskningsfråga två som handlar om vad det innebär för ledare att leda mångprofessionella team, diskuteras i andra avsnittet.

5.1.1. Ledares syn på pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogen

I detta avsnitt kommer de centrala delarna inom det pedagogiska ledarskapet att diskuteras. Vilka bland annat är att leda verksamhetens pedagogiska innehåll, ledarnas behov av stöd, ledarnas upplevelser av de mångfasetterade och komplexa arbetsuppgifterna samt behovet av social kompetens för att kunna leda personalen.

Flera av respondenterna upplever pedagogiskt ledarskap som ett svårförklarligt och brett begrepp som rymmer flera olika beskrivningar. Detta stämmer överens med tidigare forskning av Gotvassli (2019) som skriver att pedagogiskt ledarskap inte är ett entydigt begrepp så som det ofta presenteras i litteraturen. Merparten av respondenterna anser att det pedagogiska ledarskapet handlar om att leda pedagogiken i verksamheten, att tillsammans med personalen arbeta målinriktat så att barnen, personalen och ledaren lär sig och vidareutvecklas. Här finns likheter med Sagerbeg och Österman Eriksson (2019) och Gotvassli (2019) som menar att några centrala delar i det pedagogiska ledarskapet är att stärka lärandet i verksamheten och att leda så att verksamhetens mål uppnås.

Att ledare inom småbarnspedagogik har kunskaper om och är insatta i Grunderna för planen för småbarnspedagogik och övriga dokument och rapporter är enligt respondenterna en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. Detta överensstämmer med Nihlfors et al. (2018) som

skriver att ledaren är ansvarig för att strukturera arbetet på enheterna och se till att läroplanen efterlevs.

Alla respondenter upplever att uppdraget och rollen som ledare är mångfacetterad och innehåller varierande arbetsuppgifter. Detta ger enligt respondenterna dem å ena sidan frihet och möjlighet att utföra uppgifter på olika sätt och att det sällan blir enformigt. Å andra sidan bidrar många olika ansvarsområden till att respondenterna stundvis upplever ledarskapet som utmanande och att administrativa uppgifter tar bort tid från det pedagogiska ledarskapet. Detta resultat kan jämföras med Sagerberg och Österman Eriksson (2019) och Nihlfors, Jervik Steen och Johansson (2018) som skriver att ledaren har många olika arbetsuppgifter att förhålla sig till och att det därför är nödvändigt att skapa förståelse för ledarskapets komplexitet. I resultatet finns det även likheter med Maltén (2000) som menar att en ledare måste behärska många olika situationer och under stark påfrestning.

Utgående från detta väcks en tanke hos mig ifall ledarskap som består av både administrativa och pedagogiska arbetsuppgifter är för omfattande och speciellt för ledare som är ansvariga för flera enheter. I Fonséns (2013) forskning framkommer det att kommuners sätt att organisera och tilldela resurser för småbarnspedagogiska tjänster är avgörande för ett framgångsrikt genomförande av småbarnspedagogiska verksamheter i Finland. Detta överensstämmer med de resultat som framkommit i min studie.

Majoriteten av respondenterna anser att de får det stöd och den hjälp de behöver av sin chef, kolleger, personal och övriga anställda inom kommunen eller staden. Detta överensstämmer med Bolman och Deal (2015) och Sagerberg och Österman Eriksson (2019) som menar att det som ledare är viktigt att få hjälp och stöd av andra i ledningsarbetet och att det är nödvändigt att skapa fungerande team för att kunna delegera arbetsuppgifter till personalen. Någon upplever ändå att det saknas förståelse för vardagen inom småbarnspedagogen bland chefen inom småbarnspedagogik och beslutsfattare i kommunen eller staden. Detta är något som även nämns bland ledarna i Klevering och McNaes (2018) studie. Några respondenter i min studie nämner ingenting om stöd från chefen, vilket får mig att reflektera kring om dessa respondenter inte får det stöd de behöver eller om de inte har behov av att få stöd av chefen.

Ett framträdande resultat är att den sociala kompetensen ses som en viktig egenskap hos ledare. Respondenterna lyfter fram att man som ledare behöver känna sin personal och det

bästa sättet enligt dem att lära känna varandra på, är att prata och diskutera om saker som berör livet i allmänhet och arbetet i synnerhet. Ytterligare saker som nämns är att man som ledare behöver kunna lyssna på, bemöta samt läsa av personalen. Här finns likheter med Hjelt och Karila (2021) som betonar att den positiva arbetsgemenskapen är betydelsefull, eftersom internationell forskning om småbarnspedagogiskt ledarskap har funnit en uppenbar koppling mellan ledarskap, ett positivt arbetsklimat och en uppmuntrande inlärningsmiljö för barn. En del respondenter lyfter fram att en ledare behöver vara ärlig, visa empati och skapa trygghet bland personal och barn. Detta innebär samtidigt att ledaren också behöver stå för sina åsikter och kunna ta beslut, enligt respondenterna. Detta resultat stämmer överens med Sagerberg och Österman Eriksson (2019) som skriver att både ord och handling måste överensstämma för att ledaren ska vara trovärdig. Medarbetarna känner av om ledaren lägger större vikt vid annat och inte är genuin i sitt ledarskap, vilket kan leda till att förtroendet går förlorat.

Sammanfattningsvis kan man se att svaret på den första forskningsfrågan gällande ledares syn på det pedagogiska ledarskapet innebär att arbeta målinriktat och ha kunskaper kring innehållet i styrdokument som småbarnspedagogiken ska utgå från, besitta social kompetens vilket bland annat innebär att kunna lyssna och kommunicera, skapa trygga relationer samt fungera som vägvisare åt personalen. Att ledarnas eget behov av stöd tillgodoses är även en förutsättning för ett gott pedagogiskt ledarskap. Administrativa arbetsuppgifter ses som ett hinder för det goda pedagogiska ledarskapet.

5.1.2. Ledares tankar kring att leda mångprofessionella team

Till följande kommer de mest framträdande teman kring vad det innebär för ledare att leda mångprofessionella team att diskuteras. Dessa är alla yrkens lika värde och behovet av alla yrken, att skillnaderna mellan de olika yrkesgruppernas arbetsuppgifter tydliggörs för att personalen ska få bättre förståelse för varandra. Vidare diskuteras ledares uppgift att stöda, uppmuntra och sporra varje teammedlem till att vidareutvecklas, utmaningar som kan finnas med mångprofessionella team samt med att leda dessa team. Slutligen diskuteras fördelarna med att leda olika yrkesgrupper, orsakerna till skillnader i ledarskapet och behovet av fortbildning hos både ledaren och personalen för att verksamheten ska vara av god kvalitet.

Samtliga respondenter i undersökningen är eniga om att alla yrkesgrupper inom småbarnspedagogiken är lika viktiga och att alla behövs. I alla intervjuer framkommer det att mångprofessionella team ses som en fördel för småbarnspedagogiken, eftersom olika

yrkesgrupper skapar bredare kompetens i teamen. En annan fördel som nämns är att varje yrkesgrupps olika perspektiv på saker bidrar till en mångsidigare och mera varierande verksamhet. Detta överensstämmer med Karila och Kupila (2010) som nämner att mångprofessionalitet vanligtvis innebär samarbete mellan experter från olika yrkesgrupper och att arbeta tillsammans i arbetsgrupper där makt, kunskap och expertis delas. Målet är att uppnå något som en person inte kan göra ensam. När det finns olika perspektiv på en given uppgift, fråga eller problem kan gemensamma ansträngningar berika den prestation och handling som krävs för att lösa problemet.

Respondenterna nämner att yrkesgruppernas arbetsuppgifter skiljer sig åt en del, på grund av utbildning och arbetsbeskrivning och att detta är något som behöver diskuteras på enheterna för att alla ska ha en förståelse för varandra, så att samarbetet fungerar. Detta är i linje med Undervisnings- och kulturministeriet (2021:34) som menar att en förutsättning för mångprofessionellt arbete är att varje yrkesperson inom småbarnspedagogiken har en stark yrkesidentitet som grundar sig på en förståelse för samarbetet och arbetsfördelningen mellan olika yrkesgrupper och respekt för andras färdigheter och kunskaper. Vidare förtydligar respondenterna att det är läraren som har det huvudsakliga ansvaret för planeringen, genomförandet och utvärderingen av verksamheten men att alla i teamet ska vara delaktiga i de olika delarna, så att varje yrkesgrupps och persons kunskaper och styrkor tas tillvara. Resultatet är i samklang med Undervisnings- och kulturministeriet (2021:3) som skriver att kompetenskraven för olika yrkesgrupper varierar beroende på yrkesexamensnivån. Likaså har olika yrkesgrupps ansvar och skyldigheter i vissa avseenden definierats i olika styrdokument, samt i arbetsbeskrivningar.

I resultatet framkommer det vissa skillnader i respondenternas syn på vilka arbetsuppgifter som är yrkesspecifika och vilka som inte är det. I och med den nya lagen om småbarnspedagogik och grunderna för planen för småbarnspedagogik som trädde i kraft 2018 har det skett många förändringar i småbarnspedagogiken, inte minst gällande tydliggörandet av yrkesgruppernas ansvarsroller. Min tanke är om det så kallade brytningsskedet inom småbarnspedagogiken för de flesta respondenter anses vara över, medan det hos några respondenter ännu finns oklarheter kring vilka teamens gemensamma och yrkesspecifika arbetsuppgifter är.

På grund av skillnader mellan yrkens arbetsuppgifter förekommer det enligt ett par respondenter känslor av orättvisa och avundsjuka bland några i personalen, främst kring planeringstiden. Karila och Kupila (2010) menar att studerande under utbildningen behöver stöd i att förstå sig själva och sin roll som en del av en mångprofessionell pedagoggemenskap. Att hitta sin egen plats i arbetsteamet kräver en stark medvetenhet om sin egen expertis och professionalism. Flera av respondenterna lyfter fram att det i uppdraget att leda mångprofessionella team handlar om att stöda och uppmuntra personalen, att lyfta fram deras styrkor samt att hjälpa dem att utvecklas och se möjligheter framom problem. Detta kan jämföras med Riddersporre (2018) som anser att det är ledaren som har möjlighet, och ansvar för, att se till att alla medarbetare får kompetensutveckling och uppmuntran.

I Hujala och Eskelinens (2013) studie ansåg ledarna att de utmaningar som de ställdes inför var att hantera personalens olika utbildningsbakgrund, ovilja att sträva efter självstyrning, undvikande av kollektivt utvecklingsansvar och konflikter mellan professionerna. I min undersökning framkom det att personal som inte lever upp till de krav som ställs på yrket, tar för stor bestämmanderätt eller inte vill göra mera än vad som absolut krävs av dem utifrån yrkesexamen eller arbetsbeskrivningen, kan vara utmaningar i mångprofessionella team. Dock framgår det inte i resultatet att detta skulle upplevas som utmaningar för respondenterna i deras ledarskap. En tanke som väcktes är att de utmaningar som finns på enheten och i teamen också påverkar ledaren och därför indirekt kan vara en utmaning för ledaren. Detta går i linje med Wheelan (2017) som påpekar att ledare och medarbetare måste engagera sig och arbeta mot samma riktning för att gruppens mål ska nås. Vidare poängteras att alla behöver vara delaktiga i utvecklandet av gruppen. För att medarbetarnas mångfald ska vara till nytta måste alla göra sin röst hörd och delta i diskussioner.

De utmaningar som några respondenterna däremot upplever att finns med att leda mångprofessionella team är att få alla att känna sig lika viktiga och värdefulla oberoende yrke och att varje person hittar sin plats i teamet. De respondenter som är ledare för flera enheter ser det som en utmaning att kunna finnas till hands, ge den tid och det stöd som teamen är i behov av. Här finns likheter med Riddersporre (2018) som menar att hur samarbetet mellan de olika yrkesgrupperna ser ut och fungerar, är ett uttryck för den kultur som råder i verksamheten. Därför behöver ledaren ta reda på om alla medarbetare, oavsett yrkestitel,

känner att de behövs och har anledning att göra sitt yttersta, eller om all uppmärksamhet och stimulans riktas mot de pedagogiska ledarna i barngruppen, alltså lärarna.

Vid en första anblick ser de flesta respondenter inga fördelar med att leda mångprofessionella team och upplever frågan som svår. En del av respondenterna har inte tänkt på om det finns några fördelar med att leda flera yrkesgrupper. Under intervjuerna framkommer det ändå att fördelarna är att respondenterna får insyn i olika yrkesgruppers arbetsuppgifter och i teamens varierande och olika arbetssätt, samt att man som ledare har möjlighet att delegera arbetsuppgifter till de personer som utgående från yrke, styrkor eller intressen är mest lämpade. En respondent lyfter fram att det alltid finns någon som är villig att åta sig en uppgift, detta ses som en fördel med att leda mångprofessionella team. Detta visar på likheter med Klevering och McNaes (2018) studie där det påpekas att ifall ledaren uppmuntrar personalen att ansvara för olika områden där de får använda sina styrkor, och att ledaren visar sitt förtroende gentemot personalen, så kan verksamhetens kvalitet stärkas. På samma gång upplever ett fåtal respondenter att det är en utmaning att skapa sig en enhetlig bild av varje yrkesgrupps arbetsuppgifter och att det därför kan innebära skillnader i ledarskapet.

Ett framträdande resultat är att respondenterna upplever att det inte förekommer skillnader i deras sätt att leda personalen på grund av deras olika yrken. Däremot anser respondenterna att skillnader i deras sätt att leda beror på varje enskild individs personlighet och ibland även arbetserfarenhet. Det här stämmer överens med Soukainen (2015) som menar att ledarskapet påverkas av ledarens förmåga att vara ledare, hens färdigheter och kunskaper samt av både ledarens och personalens förmåga att interagera, tidigare erfarenheter och deras personligheter. Samtidigt nämner ett par respondenter att de kräver mera av lärare än övrig personal och att det förekommer diskussioner mellan ledare och lärare kring dokument och annat som hör till lärarens ansvar. Detta går i linje med Fonsén (2013) som skriver att arbetsgemenskapens kompetens är nödvändig för en högkvalitativ småbarnspedagogik, och att lärarna är en central resurs för det delade pedagogiska ledarskapet. Detta får mig att reflektera kring om det ändå kan förekomma skillnader i respondenternas sätt att leda personalen utgående från de olika yrkesgrupperna. Skillnaderna behöver inte vara till nackdel för någon part eller försämra ledarskapet, utan tvärtom och i bästa fall får personalen det stöd de behöver utgående från både sin personlighet och sitt yrke.

Möten på enheterna anses viktiga enligt respondenterna. Alla enheter har regelbundna och schemalagda teammöten och lärarmöten, en del har även barnskötarmöten. Respondenternas deltagande i de olika möten varierar, ett fåtal medverkar i teammöten medan alla respondenter är ansvariga och leder möten för yrkesgrupperna. Under möten diskuteras aktuella ämnen som både kommer från ledaren och personalen, innehållet är av pedagogisk karaktär. Liknande resultat lyfter Fonsén (2013) fram som menar att ledaren behöver ha tid för att utforska pedagogiken, diskutera med och engagera personalen i verksamhetens pedagogiska åtaganden.

Resultatet i undersökningen visar att samtliga respondenterna ser utbildning och fortbildning som nödvändiga delar i personalens och sin egen kunskapsutveckling. Resultatet stämmer bra överens med Riddersporre (2018), som skriver att samhället är i ständig rörelse, vilket är ett skäl till att personalen behöver utveckla sin kompetens och lära nytt tillsammans med varandra. Respondenterna nämner att de gärna går på kurser, fortbildningar, läser litteratur och forskning för att utvecklas i ledarskapet. Resultatet kan även jämföras med Arnér och Sollerman (2018) som påpekar att ledarens pedagogiska kunnande och ledarskap har betydelse för verksamhetens kvalitativa arbete. Alla respondenter har gått ledarskapsutbildningar och en del av fortbildningarna har även innehållit ämnet ”att leda mångprofessionella team”. Under covid-19-pandemin har de flesta fortbildningar och utbildningar ordnats på distans, vilket någon respondent upplever att varit tröttande. Majoriteten av respondenterna ser ändå det som positivt, eftersom det underlättat struktureringen på enheterna när personalen eller ledaren har kunnat delta i fortbildning digitalt, bara en kort tid av arbetsdagen. Angående struktureringen av verksamheten förklarar Bolman och Deal (2015) att en ledare måste ta ställning till en hel uppsättning principer för hur man fördelar arbetet och samordnar olika medarbetares ansträngningar för att åstadkomma en fungerande struktur.

Sammantaget är svaret på den andra forskningsfrågan gällande vad det innebär för ledare att leda mångprofessionella team att det handlar om att ta tillvara alla yrkesgruppers specialkompetenser och varje individs styrkor. Att uppmuntra och utmana till kunskapsutveckling. Att som ledare vara närvarande för att kunna stöda yrkesgrupperna, att leda varje enskild individ och skapa tid och möjlighet för möten för att kunna upprätthålla en fungerande struktur i verksamheten.

5.2. Metoddiskussion

Valet att använda kvalitativ metod och hermeneutiken som forskningsansats har varit lämpliga i denna studie. Med hjälp av dem har jag fått en förståelse för respondenternas syn på pedagogiskt ledarskap och upplevelser av att leda mångprofessionella team samt hur respondenternas upplevelser och synsätt tar sig uttryck i verksamheten, enligt dem. Enligt Patel och Davidson (2019) anses medkänsla vara en tillgång inom hermeneutiken för att nå fram till förståelse. För att kunna bedöma studiens tillförlitlighet ska det vara möjligt att följa och förstå vilka överväganden som har gjorts och varför (Jacobsson & Skansholm, 2019). Genomgående i avhandlingen har jag så tydligt som möjligt beskrivit de val jag gjort och synliggjort de steg jag tagit i skrivprocessen.

Som datainsamlingsmetod har semistrukturerade intervjuer använts, eftersom respondenterna har större möjligheter att påverka intervjuens innehåll och även för att man genom intervjuer kommer åt personers subjektiva tankar, åsikter och upplevelser (Alvehus, 2019). Intervju har varit ett passande val för denna studie, vilket stärker studiens tillförlitlighet (Jacobsson & Skansholm, 2019). Intervjuer lämpar sig även väl inom hermeneutiken, där förståelsen öppnar andras värld för oss och därigenom vår egen (Ödman, 2017). Under intervjuerna har min förförståelse fungerat som en bra grund. Mitt intresse för och min kunskap kring forskningsämnet som jag haft sedan förr har utvecklats under processens gång. Och framför allt så har intervjuerna bidragit till att min förståelse utvecklats. Eftersom jag genom datainsamlingsmetoden har kunnat besvara forskningsfrågorna kan man konstatera att studien är trovärdig (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Valet att spela in intervjuerna har underlättat vid själva intervjutillfällena, eftersom jag inte behövt skriva ner anteckningar utan kunnat koncentrera mig på att ställa frågor och lyssna på respondenternas svar (Trost, 2010) samt ställa följdfrågor. Intervjuinspelningarna har också gjort att trovärdigheten för resultatet har stärkts, eftersom jag ordagrant transkriberat respondenternas utsagor och även kunnat återgå till intervjuinspelningarna vid behov under analys- och tolkningsprocessen, ifall jag behövt granska om jag uppfattat respondenterna korrekt. En annan fördel med att genomföra digitala intervjuer är att jag kunnat intervjua ledare från olika delar av Svenskfinland. En nackdel med digitala intervjuer är att samtalen inte blir lika naturliga som när man pratar med någon som finns i samma fysiska rum. Problem med ljudet förekom i en av intervjuerna, vilket gjorde att samtalet avbröts några

gång. Jag är ändå positivt överraskad över hur bra det fungerade att intervjua respondenterna på zoom.

I slutet av intervjuerna undrade ett par respondenter om de hade svarat på mina frågor och om de hade gett korrekta eller tillräckliga svar. Min avsikt med intervjuerna var inte söka efter några rätta svar av respondenterna, utan att få höra deras tankar om ledarskapet. Alvehus (2019) förklarar att bli intervjuad inte handlar om att ställas till svars eller prestera något.

Denscombe (2009) förklarar att forskningsprocessen sällan framskrider lineärt, vilket leder till att undersökningens syfte och forskningsfrågor i slutet inte nödvändigtvis är desamma som vid starten. Som tidigare nämnts har en eventuell tredje forskningsfråga funnits med under avhandlingsprocessen. Under och efter analysen och tolkningen av datamaterialet kvarstod min osäkerhet kring den tredje forskningsfrågan, vilket gjorde att jag beslöt att inte använda den. Orsaken till mitt val är att forskningsfrågan inte var samstämmig med avhandlingens syfte och därför inte lämpade sig i denna avhandling. Nyström (2021) anser att den kanske viktigaste validitetsfrågan inom hermeneutiken handlar om att delar och helhet ska hänga ihop. Forskaren ska kontrollera att deltolkningarna varken motsägs av varandra eller av huvudtolkningen innan tolkningsarbetet avslutas.

Larsson (2021) förklarar att det inom hermeneutiken är viktigt att tolkningen har förankring i det som tolkas, en text eller någon sida av verkligheten; man måste ha belegg för det som man hävdar är en rimlig tolkning. Att hitta litteratur och tidigare forskning kring ämnet mångprofessionella team har varit utmanande och speciellt att hitta internationell forskning, något som även Karila, Kosonen & Järvenkallas (2017) noterat. Detta kan eventuellt påverka studiens trovärdighet.

Nyström (2021) skriver att öppenheten som forskaren bör ha till läsaren kan exempelvis ske genom att utdrag ur citat redovisas, och att forskaren är tydlig med hur tolkningar har byggts upp. I resultatredovisningen har jag belyst de centrala delar som framkommit ur datamaterialet med tillhörande citat, vilket stärker tillförlitligheten (Tjora, 2012). Efter en del citat tillkommer även ett förtydligande av min tolkning av resultatet. Trost (2010) förklarar att idén att man ska få samma svar på en fråga då den ställs vid olika tillfällen bygger på en föreställning om att den enskilda människan är stabil eller statisk i sina föreställningar, beteenden och åsikter. Människan är inte statisk, utan möter ständigt nya situationer och får nya erfarenheter som gör att föreställningsvärlden successivt förändras,

vilket innebär att bakgrunden för ett svar på en fråga hela tiden förändras. Nyström (2021) menar därför att flera olika former av förklaringar av resultatet kan vara möjliga. Vikström (2005) förklarar att tolkningsresultaten inte kan ha anspråk på att erbjuda den slutgiltiga sanningen, som inte längre skulle kunna ifrågasättas. Utan syftet med den uppnådda förståelsen är vanligen att tålmodigt söka efter argument för den tolkning som ter sig mest sannolik för att sedan bringa den till andras kännedom.

5.3. Slutsatser och förslag till fortsatt forskning

Småbarnspedagogiken har sedan 2018 ställts inför och ställs fortsättningsvis inför en mängd olika förändringar i och med uppdateringar i lagar och styrdokument. Från och med augusti 2022 kommer stödformerna att utvecklas, vilket innebär stärkning och utveckling av tillgången till stöd för barn. I januari 2023 kommer även en inkluderingsplan att tas i bruk. Från 2030 kommer personalstrukturen att förändras, vilket innebär att de mångprofessionella teamen kommer bestå av lärare och socionomer inom småbarnspedagogik samt av barnskötare. Även behörighetsvillkoren för ledare inom småbarnspedagogik kommer att ändras till minst pedagogie magister. Avsikten med dessa förändringar är att genom att höja personalens utbildningsnivå och förtydliga de anställdas uppgiftsbenämningar, så förbättras kvaliteten på småbarnspedagogiken (Undervisnings- och kulturministeriet).

Som ledare inom småbarnspedagogik står man inför en mängd olika arbetsuppgifter av både administrativ och pedagogisk karaktär, vilket framkommit i denna avhandling. Det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogiken är en viktig förutsättning för en kvalitativ och utvecklande småbarnspedagogik. Vidare kan jag konstatera att ledarens pedagogiska ledarskap även är en förutsättning för att samarbetet i de mångprofessionella teamen, som består av lärare, socionomer, barnskötare och assistenter ska vara positivt, fungerande och framåtsträvande.

Fortsatt forskning om att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken behövs. Under denna studies gång har jag lagt märke till att det finns lite forskning och litteratur kring ämnet både i Finland och internationellt. I och med att personalstrukturen förändras från år 2030 vore det lämpligt att genomföra fortsatta studier kring vad det innebär att leda mångprofessionella team och vilka upplevelser varje teammedlem i de mångprofessionella teamen har av ledarens pedagogiska ledarskap. Ytterligare kunde chefen

för småbarnspedagogik delta i undersökningen så att en helhetsbild av det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogiken kunde skapas.

Referenser

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. (2 uppl.). Liber.
- Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. (2012). *How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership*. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1) 5–29. Tillgänglig på https://www.researchgate.net/publication/258135356_How_Do_They_Manage_An_Investigation_of_Early_Childhood_Leadership Hämtad 29.12.2021.
- Arnér, E. & Sollerman, S. (2018). *Barnet och förskolans pedagogiska ledarskap*. (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2015). *Nya perspektiv på organisations och ledarskap*. (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Campos Valle, R. & Karkamo, P. (2021). Dialogissa ajatuskin kuuluu – toimivan tiimityön merkitys varhaiskasvatuksessa. I. M. Koskinen. (Red.), *Pedagoginen johtajuus ja moniammatillinen tiimityö varhaiskasvatuksessa*. (s. 15-18). Laurea. Tillgänglig på <https://www.theseus.fi/handle/10024/508282> Hämtad 27.5.2022.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. (3 uppl.). Liber.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Ehn, B. & Öberg, P. (2011). Biografisk intervjumetod. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Många möjliga metoder*. (s. 57-69). (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Eldén, S. (2020). *Forskningsetik – vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Studentlitteratur.

Erlandsson, M. (2018). Pedagogiskt ledarskap i styrdokument, forskning och teori. I B. Riddersporre & M. Erlandsson (Red.), *Pedagogiskt ledarskap i förskolan. En handbok för förskolechefer* (s. 11- 26). Natur och kultur.

Thornberg, R. & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa metoder. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 273-295). (3 uppl.). Liber.

Fonsén, E. (2013). *Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care*. University of Tampere. Tillgänglig på https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95544/dimensions_of_pedagogical_leadership_2013.pdf?sequence=1 Hämtad 29.12.2021.

Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M. & Reunamo, J. (2020). *Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education*. Educational Management Administration & Leadership. Tillgänglig på <https://journals-sagepub-com.ezproxy.vasa.abo.fi/doi/epub/10.1177/1741143220962105> Hämtad 6.5.2022.

Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. I S. Parrila. & E. Fonsén. (Red.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. (s. 23-41). PS-Kustannus.

Gilje, N. (2020). *Hermeneutik som metod – en historisk introduktion*. Daidalos AB.

Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). *Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn*. Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 14(1), 39–55. Tillgänglig på https://www.researchgate.net/publication/338893892_Pedagogiske_ledere_og_godt_faglig_skjonn Hämtad 12.1.2022.

Haugset, A. S., Ljunggren, E. B., Mordal, S., Nissen, K., Fagerholt, R. A., Gotvassli, K. Å., Lorentzen, R. & Stene, M. (2019). *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren*. Trøndelag Forskning og Utvikling. Utdanningsdirektoratet. (TFoU-rapport 2019:9). Tillgänglig på <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-arbeidet-med-kvalitet-i-barnehagesektoren/> Hämtad 12.1.2022.

Hjelt, H. & Karila, K. (2021). *Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit*. Journal of Early Childhood Education Research, 10(2), 97–119. Tillgänglig på <https://journal.fi/jecer> Hämtad 13.12.2021.

Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Red.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 213-233). University of Tampere. Tillgänglig på <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103166/978-951-44-9173-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Hämtad 12.1.2022.

Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande – för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017 – 2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Undervisnings- och kulturministeriet. Tillgänglig på <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf> Hämtad 17.12.2021.

Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työnidentiteettien muotoutuminen ero ammattilaiskuponien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Tampereen Yliopisto. Tillgänglig på <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaiskuponien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html> Hämtad 20.12.2021.

Karjalainen, S., Karlstedt, L., Kauppinen, M. & Koskela, S. (2021). Pedagogisen johtajuuden toteutuminen varhaiskasvatuksen arjessa. I. M. Koskinen. (Red.), *Pedagoginen johtajuus ja moniammatillinen tiimityö varhaiskasvatuksessa*. (s.71-75). Laurea. Tillgänglig på <https://www.theseus.fi/handle/10024/508282> Hämtad 27.5.2022.

Klevering, N. & McNae, R. (2018). *Making sense of leadership in early childhood education: Tensions and complexities between concepts and practices*. *Journal of educational leadership, policy and practice*, 33(1), 5-17. Tillgänglig på https://www.exeley.com/exeley/journals/journal_of_educational_leadership_policy_and_pract/33/1/pdf/10.21307_jelpp-2018-002.pdf Hämtad 2.5.2022.

Koskimäki, H. & Luokkanen, A. (2021). Toimiva tiimityö ja sen osa-alueet osana laadukasta varhaiskasvatusta. I. M. Koskinen. (Red.), *Pedagoginen johtajuus ja moniammatillinen tiimityö varhaiskasvatuksessa*. (s. 35-39). Laurea. Tillgänglig på <https://www.theseus.fi/handle/10024/508282> Hämtad 27.5.2022.

Koskinen, J. (4 juli 2021). Lärare inom småbarnspedagogik är ett mångfasetterat yrke som kräver ett brett kunnande om pedagogik, didaktik, ämnesdidaktik, lärande, omsorg och barns utveckling. *Huvudstadsbladet*. Tillgänglig på <https://www.hbl.fi/artikel/smabarnspedagogiken-formar-framtiden/> Hämtad 30.12.2021.

- Koskinen, M. (2021). Johdanto. I. M. Koskinen. (Red.), *Pedagoginen johtajuus ja moniammatillinen tiimityö varhaiskasvatuksessa*. (s. 6-9). Laurea. Tillgänglig på <https://www.theseus.fi/handle/10024/508282> Hämtad 27.5.2022.
- Kurki, L. (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:2 uppl.). Studentlitteratur.
- Lag om småbarnspedagogik. (Finlex, 2018/540). Finlex. Tillgänglig på <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540#Lidm45237816856976>
- Larsson, S. (2021). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt enkelt!* (s. 325-360). (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Lindstedt, I. (2019). *Forskningens hantverk*. Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Studentlitteratur.
- Mansikka, J-E., Furu, A-C. & Lunkvist, M. (13 mars 2018). Kraven på småbarnspedagogiken förändras, likaså kraven på personalens utbildningar. Status quo är ingen bra strategi för att höja kvaliteten. *Huvudstadsbladet*. Tillgänglig på <https://www.hbl.fi/artikel/det-pedagogiska-ansvaret-bor-vila-pa-personal-med-lararutbildning-2/> Hämtad 30.12.2021.
- Mehisto, E. & Kähkönen, N. (2021). Onnellisia yhdessä - valmentava johtajuus varhaiskasvatuksen henkilöstön vuorovaikutussuhteiden vahvistajana. I. M. Koskinen. (Red.), *Pedagoginen johtajuus ja moniammatillinen tiimityö varhaiskasvatuksessa*. (s. 91-95). Laurea. Tillgänglig på <https://www.theseus.fi/handle/10024/508282> Hämtad 27.5.2022.
- Nationella centret för utbildningsutvärdering. (15:2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Tillgänglig på https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf Hämtad 13.12.2021.
- Nationella centret för utbildningsutvärdering. (15:2020). *Småbarnspedagogikens kvalitet i vardagen. Genomförande av planer för småbarnspedagogik på daghem och inom familjedagvård*. Tillgänglig på https://karvi.fi/app/uploads/2020/06/NCU_T1520.pdf Hämtad 13.12.2021.
- Nihlfors, E., Jervik Steen, L. & Johansson, O. (2018). *Förskolechefen – en viktig länk i utbildningskedjan*. (2 uppl.). Gleerups.

Nyström, M. (2021). Hermeneutik. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt enkelt!* (s. 231- 256). (1 uppl.). Studentlitteratur.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). *Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta*. Helsingfors Universitet. Tillgänglig på <https://docplayer.fi/71138541-Ammatin-induktiovaiheessa-olevien-lastentarhanopettajan-tyonkuvastaan-osaamisestaan-ja-tyon-kuormittavuudesta.html> Hämtad 30.12.2021.

Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Pedagogisen johtamisen prosessi. I S. Parrila & E. Fonsén. (Red.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. (s. 59-90). PS-Kustannus.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (5 uppl.). Studentlitteratur.

Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (18 december 2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Statsrådets kansli. Tillgänglig på <https://docplayer.fi/69548331-Anna-majja-puroila-susanna-kinnunen-selvitys-varhaiskasvatuksen-lainsaadannon-muutosten-vaikutuksista.html> Hämtad 30.12.2021.

Riddersporre, B. (2018). Kollegiala lärprocesser och personalens kompetensutveckling. I B. Riddersporre & M. Erlandsson (Red.), *Pedagogiskt ledarskap i förskolan. En handbok för förskolechefer* (s. 41-73). Natur och kultur.

Riddersporre, B. (2018). Ledare, medarbetare och verksamhet – en helhet. I B. Riddersporre & M. Erlandsson (Red.), *Pedagogiskt ledarskap i förskolan. En handbok för förskolechefer* (s. 103-122). Natur och kultur.

Riddersporre, B. (2018). Så blir det pedagogiska ledarskapet hållbart. I B. Riddersporre & M. Erlandsson (Red.), *Pedagogiskt ledarskap i förskolan. En handbok för förskolechefer* (s. 153-167). Natur och kultur.

Rubinstein Reich, L. (2017). Systematiskt kvalitetsarbete som utvecklingsarbete. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A-C. Vallberg Roth (Red.), *Professionell yrkesutövning i förskola. Kontinuitet och förändring*. (s. 279-302). Studentlitteratur.

Ruohola, V., Fonsén, E., Lahtinen, L., Salomaa, P. & Reunamo, J. (2021). *Johtajien arvioinnit varhaiskasvatuksen laadun posessitekijöistä ja niiden yhteys lasten toimintaan sitoutuneisuuteen*. Journal of Early Childhood Education Research, 10(3), 282–316. Tillgänglig på <https://journal.fi/jecer/article/view/114180> Hämtad 20.1.2022.

Sagerberg, S. & Österman Eriksson, L. (2019). *Rektor i förskolan - bli en bra ledare*. Gothia fortbildning.

Salminen, A., Sievola, M., Silvo, S. & Vuoristo, L. (2021). Pedagoginen johtajuus työhyvinvoinnin edistäjänä. I. M. Koskinen. (Red.), *Pedagoginen johtajuus ja moniammatillinen tiimityö varhaiskasvatuksessa*. (s. 96-100). Laurea. Tillgänglig på <https://www.theseus.fi/handle/10024/508282> Hämtad 27.5.2022.

Sarvimäki, P. & Siltaniemi, A. (2007). Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Social- och hälsovårdsministeriets publikationer. Helsingfors. Tillgänglig på <https://docplayer.fi/7317544-Sosiaalihuollon-ammattillisen-henkiloston.html> Hämtad 20.12.2021.

Sohlberg, P. & Sohlberg, B-M. (2019). *Kunskapens former. Vetenskapsteori, forskningsmetod och forskningsetik*. (4 uppl.). Liber.

Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turun yliopisto. Tillgänglig på <https://www.utupub.fi/handle/10024/103427> Hämtad 3.5.2022.

Soukainen, U. (2016). Laatu ja keihittävän työotteen omaksuminen. I S. Parrila. & E. Fonsén. (Red.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. (s. 169-185). PS-Kustannus.

Soukainen, U. (2019). How do early childhood education directors in Finland see themselves? I P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (Red.), *Leadership in early education in times of change. Research from five continents*. (s. 99-114). Barbara Budrich. Tillgänglig på <https://ilrfec.org/publication/leadership-in-early-education-in-times-of-change-research-from-five-continents/> Hämtad 14.4.2022.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. (3 uppl.). Studentlitteratur.

Tallberg Broman, I. (2017). Att utveckla profession och ledarskap i förskolan. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A-C. Vallberg Roth. *Professionell yrkesutövning i förskola. Kontinuitet och förändring*. (s. 37-58). Studentlitteratur.

Terry, G., Hayield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I G. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, (s. 17-37). SAGE. Tillgänglig på <https://sk.sagepub.com/reference/the-sage-handbook-of-qualitative-research-in-psychology/i425.xml> Hämtad 17.3.2022.

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap – kvalitativ forskning i praktiken*. (1 uppl.). Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (1 uppl.). Studentlitteratur.

Undervisnings- och kulturministeriet (12 april 2018). Ny lag om småbarnspedagogik: Barnets bästa i fokus, satsningar på personalens kunnande. Tillgänglig på <https://okm.fi/sv/-/uusi-varhaiskasvatyslaki-lapsen-etu-keskioon-henkiloston-osaamiseen-panostetaan> Hämtad 20.11.2021.

Undervisnings- och kulturministeriet. (2021:3). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Helsingfors. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. Tillgänglig på <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162662> Hämtad 20.11.2021.

Undervisnings- och kulturministeriet. (2021:34). Genomförandeplan för rekommendationerna för utveckling av utbildningarna inom småbarnspedagogik. Tillgänglig på https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163294/OKM_2021_34.pdf?sequence=1 Hämtad 20.11.2021.

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Tillgänglig på https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2022_0.pdf

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Ledarskap inom fostran och utbildning*. Tillgänglig på <https://www.oph.fi/sv/utveckling/ledarskap-inom-fostran-och-utbildning> Hämtad 2.5.2022.

Vikström, B. (2005). *Den skapande läsaren. Hermeneutik och tolkningskompetens*. Studentlitteratur.

Virolainen, A. (2013). Småbarnsfostran som arbetsmiljö. I A. Häkkä, H. Kuokkonen & A. Virolainen (Red.), *För barnets bästa. Småbarnsfostran för närvårdare*. (s. 213-228). Utbildningsstyrelsen. Tammerfors.

Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 72-90). (3 uppl.). Liber.

Wheelan, S. A. (2017). *Att skapa effektiva team*. Studentlitteratur.

Wide, U. & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt enkelt!* (s. 77-93). (1 uppl.). Studentlitteratur.

Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande – hermeneutik i teori och praktik*. Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide till ledare inom småbarnspedagogik

Inledande frågor

1. Vilken utbildning har du?
2. Vilket är namnet på din arbetsbefattning?
3. Arbetar du i barngrupp eller enbart som ledare?
4. För hur många daghem är du ledare?
5. Hur länge har du arbetat som ledare?

Pedagogiskt ledarskap

6. Kan du berätta vad du tänker på när du hör begreppet pedagogiskt ledarskap?
7. Vilka olika arbetsuppgifter ingår i din roll som ledare?
8. Vilka egenskaper är enligt dig viktiga att ha som ledare?

Att leda mångprofessionella team

9. Berätta vad det innebär för dig att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken. Ge exempel.
10. Vilka är enligt dig fördelarna med mångprofessionella team?
11. Vilka svårigheter kan finnas med mångprofessionella team?
12. Anser du att det finns skillnader i ditt sätt att leda de olika yrkesgrupperna? Vilka är de i så fall?
13. Vilka är fördelarna med att leda olika yrkesgrupper?
14. Vilka är utmaningarna med att leda olika yrkesgrupper?
15. Hur upplever du som ledare att de olika yrkesgruppernas specialkompetenser kan tas tillvara på ett ändamålsenligt sätt i teamen?
16. Vilka tankar har du om utbildning och fortbildning när det handlar om att leda mångprofessionella team? Har du deltagit i utbildning eller fortbildning inom ämnet?
17. Vilka kompetenser anser du att behövs för att leda mångprofessionella team?

Organisationsstrukturer

18. Vad är det i organisationen som hjälper och stöder dig i ditt ledarskap? Berätta.
19. Vad anser du att skulle kunna bidra till att du blir en bättre ledare?
20. Vilka krav ställs på dig som ledare när personalstrukturen kommer att förändras från år 2030?
21. Vilka krav ställs på verksamheten och teamen när personalstrukturen kommer att förändras från år 2030?

Finns det någonting som du vill tillägga eller förtydliga?

Bilaga 2. Samtyckesblankett

SAMTYCKE

Jag samtycker härmed till att intervjun används som underlag för Johanna Långnabbas magisteravhandling i pedagogik med inriktning småbarnspedagogik vid Åbo Akademi. Som handledare för magisterarbetet fungerar PeD Ann-Christin Furu.

Syftet med avhandlingen är att undersöka ledares perspektiv på att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken.

Jag är medveten om att intervjun spelas in och lagras säkert medan studien är under arbete, samt raderas efter att studien slutförts. Jag är medveten om att det insamlade forskningsmaterialet behandlas konfidentiellt och att alla uppgifter avidentifieras, så att ingen kan identifieras i rapporteringen av materialet. Jag är också medveten om att jag när som helst under studiens gång har möjlighet att avbryta deltagandet utan konsekvenser.

Datum och ort

Namn och namnförtydligande

Bilaga 3. Informationsbrev till respondenter

Hej!

Jag heter Johanna Långnabba och studerar till magister inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi. Jag håller på att skriva min magisteravhandling och söker informanter till min undersökning. Avhandlingens syfte är att undersöka ledares perspektiv på att leda mångprofessionella team inom småbarnspedagogiken. Jag vill genom intervjuer få större förståelse för ledares olika upplevelser av att leda mångprofessionella team och vad det innebär att leda olika yrkesgrupper.

Jag söker nu efter daghemsföreståndare som kan tänka sig att ställa upp på en individuell intervju i 30-45 minuter via mötesverktyget zoom.

Intervjuerna kommer att bandas in, för att sedan kunna transkriberas och tolkas. Efter att avhandlingen är klar kommer intervjuinspelningarna att raderas. Dina kontaktuppgifter och det insamlade materialet behandlas konfidentiellt, vilket innebär att du inte kan identifieras. Magisteravhandlingen kommer sedan att publiceras på Åbo Akademis elektroniska databas Doria.fi.

Som handledare för avhandlingen fungerar Ann-Christin Furu.

Hör gärna av dig om du är intresserad eller har frågor!

Med vänliga hälsningar

Johanna Långnabba