

# Pedagogiskt ansvarig

- en kvalitativ studie om förskollärares tankar kring sitt pedagogiska ansvar.

Av: Anncharlotte Gustafsson

Handledare: David Gunnarsson

## Abstract

**Title:** Educational responsibility - a qualitative study about the preschool teacher's thoughts concerning their educational responsibility.

**Author:** Anncharlotte Gustafsson

**Supervisor:** David Gunnarsson

**Term:** Autumn 2011

In the previous curriculum for the preschool Lpfö 98, the educational responsibility was documented belonging to all the team members. On the 1st of July 2011 a new curriculum was introduced to the preschool, Lpfö 98/10, where it is documented that the educational responsibility now belongs to the preschool teachers. According to curriculum experts at the Swedish school board this educational responsibility is not new, just a clarification of the preschool teacher's educational responsibility.

This study is a qualitative study and the purpose was to interview the preschool teachers about their thoughts concerning their educational responsibility. The purpose was also to examine if their educational responsibility has affected their role in the team at the preschool and if they believe that this has any significance for their profession.

My result of the study shows that the educational responsibility of the preschool teachers now has been clarified and that they should take a leading role in the team towards the goals that are set for the preschool.

This leading role that the preschool teachers now must take has been compared to a leadership which in my study has been exercised in many different perspectives.

In my study it has also emerged that the clarification of the educational responsibility gives hope to the preschool teachers of a higher status for the preschool teacher profession.

**Keywords:** Preschool, preschool teacher, leadership, curriculum, profession.

**Nyckelord:** Förskola, förskollärare, ledarskap, läroplan, profession.

## Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| 1. Inledning och bakgrund.....                                    | 5  |
| 1.1 Syfte.....  | 6  |
| 1.2 Frågeställning .....  | 6  |
| 2. Historisk översikt .....                                       | 7  |
| 2.1 Småbarnsinstitutionerna i Sverige .....                       | 7  |
| 2.2 En läroplan för förskolan, Lpfö 98 .....                      | 8  |
| 2.3 Lpfö 98/10 och lärarlegitimation.....                         | 8  |
| 3. Metod och material.....  | 10 |
| 3.1 Ett hermeneutiskt perspektiv.....                             | 10 |
| 3.2 Metodval .....  | 10 |
| 3.3 Urval .....   | 11 |
| 3.4 Kvalitativ intervju.....                                      | 12 |
| 3.5 Analys av material .....                                      | 13 |
| 3.6 Forskningsetiska principer.....                               | 13 |
| 3.7 Validitet och reliabilitet .....                              | 14 |
| 4. Teorianknytning.....   | 15 |
| 4.1 Ledarskap .....   | 15 |
| 4.2 Det formella och informella ledarskapet .....                 | 16 |
| 4.3 Olika ledarskapsstilar.....                                   | 17 |
| 4.4 Olika ledningsmetoder .....                                   | 17 |
| 4.5 Ledarskap och makt.....                                       | 18 |
| 4.6 Profession/ Professionalisering .....                         | 20 |
| 5. Tidigare forskning .....                                       | 21 |
| 6. Resultat och analys.....                                       | 23 |
| 6.1 kortfattad information om de intervjuade förskollärarna ..... | 23 |
| 6.2 Det pedagogiska ansvaret, ett ledarskap .....                 | 23 |
| 6.3 Ett formellt och informellt ledarskap .....                   | 24 |
| 6.4 Ledarskapsstilar .....  | 28 |
| 6.5 Ledningsmetoder.....  | 31 |
| 6.6 Ledarskap och makt.....                                       | 33 |
| 6.7 Förskollärarnas tidigare "dolda" yrkeskompetens .....         | 34 |
| 6.8 En förhoppning om förhöjd yrkesstatus.....                    | 37 |
| 7. Sammanfattning och diskussion.....                             | 38 |

|  |    |
|--|----|
| 7.1 Hur uppfattar förskollärarna att deras pedagogiska ansvar har förtydligats i och med införandet av Lpfö 98/10? ..... | 38 |
| 7.2 Hur påverkar det förtydligade pedagogiska ansvaret förskollärarnas roll i sitt arbetslag? .....                      | 40 |
| 7.3 Vilka betydelser kan detta ha för förskollärarnas yrkesroll? .....   | 43 |
| 8. Avslutande kommentarer och framtida undersökning .....  | 43 |
| 9. Käll- och litteraturförteckning .....   | 45 |
| Bilaga, Intervjuguide .....  | 48 |

## 1. Inledning och bakgrund

Den 1 juli 2011 trädde en ny skollag och en förändrad läroplan för förskolan i kraft. Detta innebär att förskolan blev en integrerad del av skolväsendet med avsikten att stärka förskolans status samt för att befästa förskolans kvalitet och likvärdighet med övriga skolväsendet.

Det pedagogiska uppdraget på förskolan har stärkts genom att den nya reviderade läroplanen nu har förtydligats med aktuella mål för barns matematiska, språkliga, naturvetenskapliga samt tekniska lärande och utveckling (Utbildningsdepartementet 2011).

Den nya skollagen och den reviderade läroplanen för förskolan innebär även förändrade riktlinjer för förskollärarna och deras yrkesroll. De nya riktlinjerna påpekar att förskollärarna nu är pedagogiskt ansvariga på avdelningarna och förskollärarna ska leda arbetet i enlighet med de mål som finns i läroplanen för förskolan.

Christina Wallskog som bland annat är förskollärare och fortbildare beskriver förskollärarens yrkesroll enligt den förändrade läroplanen så här:

*Förskollärarnas yrkesroll är förändrad i och med att de fått ett tydligt uttalat krav på att ta ett särskilt ansvar för det pedagogiska arbetet i förskolan/.../ Det exkluderar förskollärarens roll i arbetslaget på ett helt nytt sätt. Förskolläraren med sin högskoleutbildning ska verka för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen och därmed skapa den förväntade kvalitetsutvecklingen. För att uppnå detta krävs att förskollärarna aktivt återerövrar sin yrkesroll, att de blir starka och trygga med sin ledarposition i arbetslaget. (Wallskog, 2011:10,13)*

Statens skolverk fick 2010 i uppdrag av Regeringskansliet att göra ett förslag på förtydliganden och kompletteringar av vissa delar i läroplanen för förskolan. Ett uppdrag var bland annat att föreslå hur förskollärarnas ansvar och riktlinjer kunde tydliggöras i läroplanen. I regeringskansliets promemoria den 2010-06-24 motiverade de vikten av att förtydliga förskollärarens pedagogiska ansvar med motivationen:

*Ett förstärkt pedagogiskt uppdrag kräver en förändrad reglering av personalens ansvar i förskolan. Av propositionen om en ny skollag (prop.2009/10:165) framgår att regeringen anser att undervisningen i förskolan ska ske under ledning av förskollärare (s.253). Det innebär att förskollärare ska leda de målstyrda processerna så att det pedagogiska arbetet sker i enlighet med läroplanens mål och intentioner. Detta ansvar måste även förtydligas i läroplanen. (Skolverket, promemoria 2010:30)*

I tidningen *Förskolan* (8/2011) har man intervjuat Skolverkets läroplansexperter som svarat på olika frågor kring den nya reviderade läroplanen för förskolan. En av experterna Magdalena Karlsson, gör ett uttalande om huruvida förskollärarna nu ska ha mer ansvar än förut, och detta svarar hon med:

*Det är egentligen inte fråga om mer ansvar för förskollärarna än förr – bara förtydligat vem som gör vad och hur. (Förskolan 8/2011:35)*

Att lyfta fram förskollärarnas pedagogiska ansvar genom den reviderade Lpfö 98/10 tolkar jag som att förskollärarnas pedagogiska ansvar inte framgått tillräckligt tydligt i förskolans första läroplan, Lpfö 98. Så hur tänker förskollärare kring detta förtydligade pedagogiska ansvar som nu är dokumenterats i Lpfö 98/10? Tankarna kring detta skiljer sig förmodligen avsevärt mellan förskollärare på grund av människors olika personligheter, erfarenheter och deras arbetsmiljö som de befinner sig i. Detta menar Jan Hartman är en grundläggande utgångspunkt för samhälls- och beteende vetenskapen, då varje individ ser sin egen tillvaro på ett unikt sätt samt att de ger en egen betydelse till de händelser som de omges av (Hartman 2004:106). Detta lägger grunden till min undersökning och är orsaken till att jag vill intervjua förskollärare om hur de tolkar och uppfattar deras förtydligade pedagogiska ansvar som nu står i Lpfö 98/10. Jag vill ta reda på om detta pedagogiska ansvar medför att förskollärarna nu får en förändrad roll i arbetslaget? Och isåfall vad finns det för känslor kring detta? Har förskollärarna alltid intagit rollen som pedagogisk ansvarig på avdelningen eller ser man nu på förskollärarens roll med nya ögon?

## **1.1 Syfte**

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur olika förskollärare tolkar och uppfattar sitt pedagogiska ansvar som nu dokumenterats i Lpfö 98/10. Jag vill ta reda på om förskollärarnas dokumenterade pedagogiska ansvar innebär att de får ta en mer ledande roll i sitt arbetslag samt ta reda på vilken betydelse förskollärarna tror detta kan ha för deras yrkesroll.

## **1.2 Frågeställning**

- Hur uppfattar förskollärarna att deras pedagogiska ansvar har förtydligats i och med införandet av Lpfö 98/10?
- Hur påverkar det förtydligade pedagogiska ansvaret förskollärarens roll i sitt arbetslag?

- Vad kan det förtydligade pedagogiska ansvaret ha för betydelse för förskollärarens yrkesroll?

## 2. Historisk översikt

För att få en översiktlig förståelse kring hur förskollärarnas yrke utvecklats i och med de olika småbarnsinstitutionerna som funnits genom tiderna i Sverige, kommer jag nu att gå tillbaka till 1800-talet och redovisa hur olika former av verksamheter för små barn sett ut sedan 1800-talet.

### 2.1 Småbarnsinstitutionerna i Sverige

Sonja Kihlström som är universitetslektor i pedagogik beskriver hur de tidigare formerna av barnomsorg var småbarnsskolorna, barnkrubban och barnträdgården. Småbarnsskolorna grundades i Stockholm året 1836 och bestod av barngrupper med tre till sexåringar med hundra till två hundra barn i varje grupp. Småbarnsskolan har inte haft lika stor framgång i Sverige som verksamheterna barnkrubban och barnträdgården (Kihlström 1995:12,13).

Psykologen och förskolläraren Gerda Simmons – Christenson skriver hur det året 1854 öppnades den första barnkrubban i Stockholm. Barnkrubbans främsta uppgift var att erbjuda billig vård till fattiga ensamstående mödrars barn och var en av flera möjligheter till fosterhemsplacering (Simmons-Christenson, 1997:183). Året 1899 menar Kihlström att systrarna Ellen och Maria Moberg öppnade en privat barnträdgård för borgarklassens barn i sitt hem i Norrköping. Systrarna var starkt påverkade av Friedrich Fröbel, som var en tysk pedagog som intresserade sig för förskolebarns uppfostran. Den barnsyn som Fröbel stod för, var att han såg alla barn som kapabla till utveckling och tillväxt, om det gavs rätt näring, bra omvårdnad, varsamhet och väl avvägd behandling. Ellen och Maria Moberg hade även en önskan om att öppna en så kallad folkbarnträdgård, och året 1904 öppnades den första folkbarnträdgården och som intog namnet ”Fröbelstugan”. Folkbarnträdgårdens syfte var att uppfostra och ta hand om de barn som levde på gatan. Ett mål som folkbarnträdgården hade, var att bemästra klassmotsättningar, och detta skulle göras genom folkbarnträdgårdens verksamhet.

En diskussion uppkom om namnet barnträdgården och namn som lekskolor och lekstugor förespråkades, vilket starkt fördömdes av bland annat systrarna Moberg.

Befolkningskommissionens betänkande (SOU, 1938:20) var negativt inställt till att ändra namnet barnträdgården till lekskola eftersom det inte var talan om att skola barnen, men var

positiv till att barnkrubborna hädan efter skulle kallas för daghem. Under 1940-talet kom beslutet (SOU 1943:9) att alla stiftelser skulle få statsbidrag samt de formella namnen leksskola och daghem (Kihlström 1995:13,14). Författaren Kerstin Holmlund beskriver hur den statliga befolkningskommissionen framförde ett förslag (1943/44) som bidrog till att småbarnsinstitutionerna fick statliga bidrag och att detta medförde även regler som varje institution var tvungna att uppnå. Det var regler som att ha en anställd utbildad barnträdgårdslärarinna vid varje institution. Tack vare statsbidraget och dess krav på utbildad personal, medförde detta att de utbildade lärarinnorna erövrade yrkesmonopol (Lärarnas historia 2011-10-13)

År 1973 stiftades den första lagen om förskoleverksamhet och detta medförde att kommunerna blev skyldiga att tilldela alla barn det året de fyllde sex plats i förskola. I slutet av 70-talet var det fortfarande ont om förskoleplatser i ett flertal kommuner och därmed tog riksdagen ett historiskt beslut om att öppna en förskola där alla barn var välkomna. Alla kommuners förskolor byggdes ut så att alla barn till studerande och förvärvsarbetande fick plats i förskolan (Läraryrket 1991, lärarnas historia 2011-10-13)

## **2.2 En läroplan för förskolan, Lpfö 98**

År 1998 framför Barnomsorg och skola kommittén (Bosk) ett förslag om att skapa en gemensam läroplan för förskoleklass, grundskola och fritidshem. Ett förslag om att förskolan skall få en egen läroplan samt bli en egen skolform inom skolväsendet läggs även fram. Förslaget om att införa behörighetsregler för lärare inom förskolan framkommer även under detta skede.

Regeringens proposition inrättar läroplanen (Lpfö 98) men slår ner på iden om förskolläraarnas pedagogiska ansvar och lägger därmed ansvaret på hela arbetslaget. Förslaget om att göra förskolan till en egen skolform skjuts fram och hänvisas till särskild skollagsutredning (Lärarnas historia, 2011-10-13).

## **2.3 Lpfö 98/10 och lärarlegitimation**

Genom implementeringen av Lpfö 98, förtydligades förskolans pedagogiska uppdrag samt definierades nationella mål för verksamheten. I den svenska skolan har det under det senaste årtiondet, lagts större vikt vid det pedagogiska uppdraget. Så skall även i fortsättningen ske och förskolans pedagogiska helhet av utveckling, lärande och omsorg kommer att kvarstå.



Den 22 juni 2010 beslutade riksdagen om en ny skollag (prop.2009/10:165) och den 5 augusti beslutade riksdagen om en reviderad läroplan för förskolan, som tillsammans träder i kraft den 1 juli 2011.

Förskolan blir i samband med detta en egen skolform och en del av skolväsendet. Detta medför att de generella bestämmelserna i lagen berör även för förskolan som bland annat att värdegrunden för hela skolväsendet fastställs. I all utbildning skall utgångspunkten ligga på barnens bästa med en explicit koppling till barnkonventionen. Skollagen påvisar förskolans tydliga syfte som är att ge barnen en säker omsorg samt att stimulera barnens lärande och utveckling.

Begreppet undervisning kommer att innefatta förskolan och preciseras som:

*- sådana målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. (Utbildningsdepartementets faktablad, 2011:2)*

Den nya skollagen medför att förskollärare måste finnas på varje förskola och ansvara för undervisningen. Vissa riktlinjer i den reviderade läroplanen för förskolan riktas nu tydligt till förskollärarna som nu får det pedagogiska ansvaret för barnens lärande och utveckling (Utbildningsdepartementet faktablad, 2011:1,2).

Den 2 mars 2011 beslutas även av riksdagen att införa legitimation för förskollärare och lärare. Legitimationen kommer att ange vilka skolformer och ämnesområden som förskolläraren och läraren är behörig i. Legitimationen ansöks genom påvisat examensbevis samt tjänstgöringsbevis på minst ett års heltidsarbete som förskollärare eller lärare. För nyexaminerade förskollärare och lärare krävs det att arbeta ett år med en mentor och därefter ett skriftligt lämplighetsintyg från förskolechefen eller rektorn, för att kunna söka legitimation inom yrket. Denna reform införs stegvis från och med den 1 juli 2011 och införandet av lärarlegitimationer i skolväsendet motiveras såhär enligt skolverket:

- *Kvalitetssäkra och utveckla verksamheten*
- *Bidra till professionalism genom tydligare krav*
- *Öka måluppfyllelse för elever*
- *Öka yrkets status – fler ska vilja bli lärare (Skolverket 2011-11-10)*

### **3. Metod och material**

I denna del kommer jag att beskriva vilken metod och material som jag använt mig av till min undersökning och den kommer att bestå av delarna hermeneutiskt perspektiv, metodval, urval, kvalitativ intervju, analys av material, forskningsetiska principer samt validitet och reliabilitet.

#### **3.1 Ett hermeneutiskt perspektiv**

Jag har i min undersökning använt mig av ett hermeneutiskt perspektiv då jag i min undersökning vill få förståelse för hur olika förskollärare som arbetar i förskolan uppfattar och tolkar deras pedagogiska ansvar som nu dokumenterats i den reviderade läroplanen 98/10.

Hartman beskriver hur hermeneutiken vill beskriva en människas livsvärld och detta gör man genom att beskriva den betydelse som ges till olika händelser. Genom det hermeneutiska synsättet är man intresserad av att ta reda på människors föreställningar och uppfattningar, om den livsvärld de lever i. Vi försöker nå förståelse genom att beskriva människors livsvärld samt göra en tolkning av deras olika uppfattningar (Hartman 2004:186,187).

Forskarna Runa Patel och Bo Davidson skriver att genom det hermeneutiska synsättet kan man genom språket införskaffa sig kunskap om det äkta mänskliga. Vi kan få förståelse för andra människor genom att tolka hur det mänskliga livet framkommer genom det talade och skrivna språkets uttryck och genom mänskliga handlingar och beteenden. Människor har avsikter, intentioner som visar sig i deras språk och handlingar och detta kan vi tolka och få förståelse av innebörden av dessa (Patel och Davidson 2003:29)

#### **3.2 Metodval**

Jag har valt att använda mig av en kvalitativ metod i min undersökning, då ett siffervärde som den kvantitativa metoden ger, inte är relevant för min undersökning. Den kvalitativa metoden ger mig möjligheten till att nå förståelse för hur olika förskollärare som arbetar i förskolan uppfattar och tolkar deras förtydligade pedagogiska ansvar som nu dokumenterats i den reviderade Lpfö 98/10.

Sociologen Ann Kristin Larsen beskriver hur man måste välja mellan två traditionella forskningsmetoder när man ska göra en undersökning och dessa metoder är kvalitativ och kvantitativ. För att besluta om vilken metod som är lämplig för undersökningen måste man ta reda på vilken typ av information som behövs till undersökningen samt komma fram till hur

man ska gå tillväga för att få in den information som behövs. De två olika metoderna ger olika typer av information.

Den kvantitativa metoden är mätbar, då man skickar ut enkäter med fastställda frågor med svarsalternativ, till en större grupp människor. Det positiva med denna metod är att man kan göra generaliseringar av resultatet och nackdelarna med metoden är att den information man får in genom enkäterna är begränsad och viktig information kan missas.

Den kvalitativa metoden används då man behöver få förståelse för informanternas olika egenskaper och handlingar. Man möter informanterna ansikte mot ansikte genom intervjuer och observationer. Med kvalitativ metod kan man som forskare gå på djupet och få möjligheten till att få en helhetsförståelse för det som studeras. Nackdelar med denna metod är att man inte kan göra generaliseringar av det insamlade materialet, informanten kan inte vara anonym för forskaren, vilket kan medföra att informanten inte är sanningsenlig samt att forskaren kan omedvetet påverka informantens svar under intervjun (Larsen 2009:22,24,25,26,27).

### **3.3 Urval**

Jag valde först att göra min undersökning i den kommun som jag bor i eftersom jag kände att det skulle underlätta med att inte ha så lång resväg till de olika intervjuerna. Jag bestämde mig för att boka in kvalitativa intervjuer med olika förskollärare. Efter att ha intervjuat två förskollärare, analyserade jag materialet och kom fram till insikten om att jag behövde intervjua förskollärare på flera olika förskolor. Detta tänkte jag skulle vara viktigt för min undersökning eftersom alla människor är olika och har olika förståelse. Filosofen Magdalene Tomassen beskriver hur Hermeneutikens filosof Hans-Georg Gadamer påtrycker hur all förståelse och mening är formad av *fördomar*, som är en förförståelse som inte individen är medveten om. Våra *fördomar* formar oss till dem vi är. De skapas av våra erfarenheter och gör vår värld bekant och förståelig (Tomassen 2008:95,96). För att få en bredare förståelse för förskollärarnas uppfattning kring det förtydligade pedagogiska ansvaret, valde jag att intervjua flera olika förskollärare som inte arbetade tillsammans och som kom från olika arbetssammansättningar med olika bakgrunder och personligheter i. Jag valde att intervjua olika arbetslag som både bestod av flera förskollärare i ett arbetslag samt arbetslag med endast en förskollärare i. Jag valde även att kontakta förskolor som låg lite utspritt i kommunen och som då medförde att de flesta informanterna hade olika förskolechefer, vilket jag även tror skulle kunna påverka deras uppfattning och tolkning om det pedagogiska

ansvaret. Under undersökningens gång fick jag möjlighet till att intervjua två stycken förskollärare från en närliggande kommun och som arbetar på olika förskolor. Jag tog den möjligheten och intervjuade dessa två förskollärare eftersom jag tänkte att det kunde vara intressant att få influenser om hur det pedagogiska ansvaret uppfattades av förskollärare i annan kommun. Sammanlagt har jag intervjuat åtta olika förskollärare varav sex arbetar i en kommun och två i en närliggande kommun.

### **3.4 Kvalitativ intervju**

Jag har i min undersökning använt mig av kvalitativa intervjuer då jag försöker få förståelse för hur åtta förskollärare uppfattar och tolkar det pedagogiska ansvar som nu framkommer i läroplanen för förskolan 98/10 samt hur detta påverkar deras roll i arbetslaget. Jag använde mig av en så kallad *samtalsintervju* som Larsen beskriver är en mer intensiv och långvarig intervju och där forskaren försöker skapa sig en fördjupad förståelse av en informants agerande och beteende, motiv, upplevelser samt erfarenheter. För att vara en effektiv observatör som helt koncentrerar sig på samtalet, bör man använda sig av en diktafon för att spela in samtalet. Forskaren måste fokusera på att observera och tolka informantens kroppsspråk och mimik för att få en så djup helhetsbild som möjligt. Informanten kan uttala sig på ett sätt men kroppsspråket kan förmedla forskaren det motsatta. Denna information är viktig och har betydelse för hur forskaren förstår och tolkar informationen som framkommit under intervjun (Larsen 2009:85).

Under mina intervjuer använde jag mig av en diktafon, vilket mina informanter samtyckte till. Som underlag till mina intervjuer använde jag mig av en så kallad intervjuguide (se bilaga) som enligt Dalen ska täcka de centrala frågorna och de teman som är viktigast för undersökningen (Dalen 2008:31). Under intervjuerna har jag även antecknat noteringar av olika iakttagelser som jag gjort samt om icke-verbala beteenden som jag registrerat. Dalen menar att det är viktigt att anteckna under en intervju trots att intervjun spelas in för att analytiska reflexioner gjorda under intervjun gång är väldigt betydelsefullt för analysprocessen (Dalen 2008:67).

### 3.5 Analys av material

När jag analyserat mitt insamlade material har jag använt mig av en *konversationsanalys*. Larsen beskriver hur en *konversationsanalys* används inom *etnometodologi* och då man försöker få en förståelse för hur människor skapar mening med sina handlingar. Denna typ av analys används för att analysera ett samtal i sitt sammanhang. Det som inte sägs i samtalet utan förmedlas av mimik, pauser och tonlägen är även de viktiga för att förstå betydelsen av samtalet (Larsen 2009:103).

Jag har under mina intervjuer med förskollärarna analyserat deras verbala förmedlade budskap samt analyserat informanternas kroppsspråk och mimik. Jag har försökt väga ihop alla dessa till att få en förståelse för hur förskollärarna uppfattar och tolkar deras pedagogiska ansvar.

### 3.6 Forskningsetiska principer

Inledningsvis vid alla intervjuerna som jag genomförde informerades muntligt till samtliga informanter om de forskningsetiska principer som måste informeras och genomgå undersökningen under undersökningens gång. Vetenskapsrådet beskriver fyra huvudkrav som måste informeras och följas vid humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Dessa fyra huvudkrav är: *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

*Informationskravet* innebär att forskaren informerar informanterna om deras uppgift i undersökningen samt de villkor som berör deras medverkan. Information som att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när som helst samt undersökningens syfte måste delges under detta informationstillfälle.

*Samtyckeskravet* innebär att forskaren ska erhålla informanternas samtycke till att medverka i undersökningen. Om barn under femton år medverkar, bör samtycke från vårdnadshavare inhämtas.

*Konfidentialitetskravet* innebär att informanterna informeras om att samtliga som ingår i undersökningen har tystnadsplikt samt att all information som ges av informanterna kommer att behandlas så att det är praktiskt omöjligt att identifiera de informanter som medverkat i undersökningen.

*Nyttjandekravet* innebär att informanterna får informationen om att det insamlade materialet endast kommer att användas i vetenskapligt syfte och inte i kommersiellt bruk (Vetenskapsrådet 2002:6,7,9,12,14).

Genom att informera informanterna om dessa fyra huvudkrav, känner jag att jag verkligen fått samtycke till att använda deras information som de delgivit mig under intervjuerna och att informanterna även varit väldigt införstådda med vad det innebär att delta i en undersökning. När jag presenterar min analys och resultat kommer jag att ge förskollärarna en varsin bokstav från A-H och detta gör jag för att följa konfidentialitetskravet.

### **3.7 Validitet och reliabilitet**

Larsen skriver om hur validitet handlar om huruvida det insamlade materialet är tillräckligt relevant och giltigt till frågeställningen i en undersökning samt hur reliabiliteten påvisar hur tillförlitlig och noggrann undersökningen är (Larsen 2009:80,81).

Jag analyserat materialet under undersökningens gång och intervjuat åtta olika förskollärare från två olika kommuner och från olika förskolor och arbetslag. Det material som jag fått in och analyserat, anser jag kan svara på min frågeställning och stärker min undersöknings relevans och giltighet.

Jag har använt mig av en kvalitativ undersökning då jag har intervjuat sociala fenomen samt observerat deras kroppsspråk, vilket kan medföra att det kan vara svårt att få en hög reliabilitet på undersökningen. Larsen beskriver att när vi människor gör observationer framkommer det flera olika tolkningar samt vid intervjuer finns risken att informanten är påverkad av intervjuaren och situationen och detta kan i sin tur påverka den information som ges av informanten. Detta kan medföra att det kan vara svårt att garantera hög reliabilitet i kvalitativa undersökningar (Larsen 2009:80,81). Jag har informerat förskollärarna om att det inte finns några rätta eller felaktiga svar till mina intervjufrågor och detta tror jag har gjort att informanterna slappnat av lite grann och verkligen delgivit mig deras tankar kring det pedagogiska ansvaret. Detta tror jag kan höja min undersöknings reliabilitet trots att det är en kvalitativ studie.

## 4. Teorianknytning

Under mina intervjuer samt analysen av mitt material har jag sett att begreppet ledarskap använts på olika nivåer och lyfts fram ur olika perspektiv som en röd tråd under undersökningens gång. Jag har tydligt sett en koppling mellan begreppet ledarskap och förskollärarnas pedagogiska ansvar. Flera av informanterna påvisar även hur det pedagogiska ansvaret medför att förskollärarna måste ta en ledarroll i arbetslaget för att de ska kunna uppfylla de mål som står i Lpfö 98/10. Det pedagogiska ansvaret kan med andra ord tolkas som att det jämförs med ett ledarskap och som förskollärarna nu måste utöva. Därför är begreppet ledarskap relevant till min undersökning.

### 4.1 Ledarskap

Pedagogen Arne Maltén skriver att ett gott ledarskap är svårt att känneteckna och kan vara ett mångskiftande och komplext fenomen. Genom att undersöka olika synvinklar och aspekter kan förståelsen av begreppet ledarskap fördjupas. Det engelska ordet *leader*, är över tusen år gammalt och menas *att leda människor på en resa*, vilket ligger begreppet ledarskap oerhört nära. Begreppen ”mål” och ”påverka” förekommer gång på gång vid försök att definiera begreppet ledarskap. Ledarskapets syfte är att styra och påverka medarbetarna så att de uppsatta målen kan uppnås. Några nyckelord som är centrala inom ledarskapet är *socialt samspel* och *måluppnående*. Det sociala samspelet är endast ett medel för att nå de för arbetet förväntade målen (Maltén, 2000:7,8).

En person som innehar ett ledarskap kan ha erövat ledarskapet på olika sätt. För att analysera hur förskollärarnas pedagogiska ansvar kan jämföras med ett ledarskap har jag använt mig av olika aspekter av ledarskapet för att få djupare förståelse för informanternas uppfattning och tolkning av det pedagogiska ansvaret. Jag har analyserat vilken typ av ledarskap förskollärarna kan jämföras inneha, vilken ledarskapsstil och ledningsmetod varje förskollärare kan uppfattas använda sig av. Dessa olika aspekter av ett ledarskap har hjälpt mig att kunna tolka och förstå förskollärarnas olika uppfattningar och känslor kring sitt pedagogiska ansvar. Därför kommer jag nu redovisa de olika aspekterna som jag använt mig av när jag analyserat mitt material och dessa är: *det formella och informella ledarskapet*, olika *ledarskapsstilar* och olika *ledningsmetoder*.

## 4.2 Det formella och informella ledarskapet

Maltén beskriver hur en person kan känna en viss osäkerhet inför det auktoritära och ledarskapet, och kan ha funderingar kring hur man ska relatera till begreppet auktoritet. En makthavares egenskaper brukar betecknas som auktoritet, vilket medför att personen har befogenhet att ta beslut som andra är tvungna att följa. En person med auktoritet kan enligt Maltén ha fått sin roll på två olika sätt:

- *Uppifrån*, från en överordnad chef, en styrelse etc. och brukar då benämnas formell eller "tillskriven" auktoritet,
- *Nedifrån*, från underordnade/medarbetare och brukar då benämnas informell eller "förtjänad" auktoritet. (Maltén 2000:66)

En *formell ledare* är vald och utsedd av en överordnad i och med att ledaren har en utbildning, erfarenhet eller andra behörigheter. En ledare innehar makt på grund av sin formella auktoritet och ledarens högre chefer har förväntningar på att ledaren ska arbeta mot att uppnå bestämda mål för verksamheten samt att det görs i en bra samverkan med den högre ledningen. Den formelle ledaren som erbjuder gruppen sin personlighet och sakkunskap, uppfattas som vederhäftig och sakkunnig. Genom att bjuda in till diskussion och medinflytande samt att redovisa för orsak och grund för sina förslag, ges han/hon lätt ett *informellt ledarskap*.

Det *informella ledarskapet* är mer i en demokratisk anda och är därmed också mer personinriktat. Vilket innebär att ledaren stimulerar och uppmuntrar sina medarbetare, ger mer medinflytande och kräver mer medansvar, uppmuntrar och välkomnar idéer och initiativ, diskuterar med medarbetarna vad som kan ha gått fel och fokuserar inte på vem som gjorde fel. En informell ledare behöver med andra ord *äga social kompetens*.

En *informell ledare* uppfattar medarbetarna och deras ageranden som betydelsefulla villkor för produktiviteten. Ledarskapets måluppfyllnad baseras på medarbetarnas förståelse för ledarens mål, vad målen innebär samt förståelse för hur de med givna förutsättningar skall kunna förverkligas. Ledaren måste ha en god uppfattning om medarbetarnas kompetenser, behov och personliga mål. Ledarskapet ges till ledaren av medarbetarna, när ledarens auktoritet erkänns. Ett bra ledarskap skapar ett meningsfullt arbete med engagerade medarbetare som är medvetna och strävar efter de satta målen. Människorna bygger organisationen (Maltén, 2000:14,15,66,67).



### 4.3 Olika ledarskapsstilar

Maltén beskriver hur forskaren Kurt Lewin och kollegan Ronald Lippit (1938) beskriver en endimensionell modell av tre ledarstilar som är:

- *Auktoritärt ledarskap*
- *Demokratiskt ledarskap*
- *"Låt gå" – mässigt ledarskap*

Den *auktoritäre* ledaren håller ordning på sin grupp med ett fast tag, tar egenhändigt alla initiativ, bestämmer allt själv, konfererar sällan med gruppen och håller ett tydligt avstånd till gruppen. Den auktoritäre ledaren styr verksamheten noga och fördelar ut arbetet i gruppen.

Den *demokratiska* ledaren (delegerande) tillåter medlemmarna i gruppen att aktivt delta i planering och genomförande samt tar beslut tillsammans i grupp. Den demokratiska ledaren är en stödjande ledare som hellre än att peka med hela handen ger medhjälparna stöd till att utföra sitt arbete. Ledaren tar för givet att gruppmedlemmarna tar eget ansvar. Ledaren samverkar flitigt med gruppens medlemmar och månar om att stötta och inspirera gruppens kommunikation för att uppnå lösningar i samförstånd.

Den *"låt gå"- mässige* ledaren framträder initiativlöst. Endast när ledaren blir tillfrågad ger ledaren vägledning och information. Det är följaktligen en ledare som inte är aktiv i gruppen, låter gruppen sköta sig själv, på det sätt som passar gruppen. Ledaren kritiserar varken gruppens arbete eller enskilda individer. Ledarstilen står för ett *passivt ledarskap* och man kan tala om ett frånvarande ledarskap (Maltén, 2000:62,63).

### 4.4 Olika ledningsmetoder

Lundin och Sandström beskriver hur ledarskapet principiellt kan praktiseras genom *direkta och indirekta metoder*. Dessa metoder utnyttjas ofta parallellt i ledarskapet, då den indirekta styrningen är vanligast, men med delar av direktstyrning.

När en ledare använder sig av en *direkt ledningsmetod*, ger ledaren medarbetarna strikta anvisningar, order och direktiv. Medarbetarna ges inte några ofantligare möjligheter till att inverka på styrningen, utan bör endast acceptera och följa de direktiv som de får. Detta uppmuntrar inte medarbetarna till något engagemang och medverkan, vilket orsakar svårigheter med att arbetslaget utvecklas genom direkta metoder. Direkt styrning kan vara bra

att använda sig av vid tillfällen då det till exempel är kris eller vid snabba lägen då tiden inte räcker till. När en ledare har hand om omogna grupper, där till exempel medlemmarna har svårt att ta egna initiativ och inte vet vad som gäller, kan det vara bra att använda sig av den direkta styrningsmetoden.

Den *indirekta metoden* passar bättre med det moderna ledarskapskravet, då det ger medarbetarna rikare möjlighet till att påverka och känna delaktighet. Indirekta metoder som bygger på en dialog mellan ledaren och medarbetarna är *handledning* och *visionsstyrning*.

*Handledning* har sin utgångspunkt i ett organiserat lärande, där arbetslaget under en omfattningsrik period får kontinuerligt reflektera över verksamheten. Detta sker under ledning av en handledare som är professionell. Denna professionella handledare kan vara en chef eller en medarbetare i gruppen. Den som handleder måste vara kunskapsrik inom yrkesområdet och ha tydligt mandat uppifrån i organisationen för att vara trovärdig i gruppen.

*Visionsstyrning* är en framtidsdröm och är en viktig del av ledarskapet på ett övergripande och strategiskt plan. Visionen används för att motivera och entusiasmera medarbetarna och för dem i rätt framtidsriktning. Det är dock viktigt att visionen framstår som realistisk och relevant och att den formuleras och fastläggs med medarbetarnas delaktighet.

En central indirekt metodstyrning i all typ av ledarskap, framstår ledaren i toppen och är en förebild för medarbetarna. Ledarskapet utövas genom att ledaren måste klara samma krav som ställs på medarbetarna samt vara ett föredöme för sina medarbetare. (Lundin & Sandström, 2010:90,91,95).

Genom att förskollärarnas pedagogiska ansvar tolkats som att det kan jämföras med ett ledarskap, medföljer detta att även förskollärarna kan anses inneha en maktposition i och med ledarskapet. Därför har jag använt mig av Malténs teori av olika former av makt som används vid ett ledarskap och detta gör jag för att få förståelse för vilken maktposition som förskollärarens ledarskapsroll kan medföra.

#### **4.5 Ledarskap och makt**

Maltén menar att en ledare har att välja mellan sex olika former av makt och som används som verktyg vid interaktionen med dem som ledaren leder. Dessa sex maktformer är.

1. *Expertmakt* - denna maktform baseras på fackkunskap, kunnighet och behörighet och som ger ledaren auktoritet. ”*Kunskap är makt*”. En tandläkare, läkare eller lärare kan inneha expertmakt i form av erfarenhet och yrkesskicklighet.
2. *Personlig makt* – denna maktform kan likaså benämnas som ”*förtjänad makt*”. Här framstår ledaren som en förebild eller person att identifiera sig med, för dem som ledaren leder. En ledare som denna ser vi upp till och vill därmed efterlikna.
3. *Legitim makt* – denna maktform grundar sig på att ledaren handlar utifrån sin roll som enhetschef, förvaltningschef, chef etc. med befogenheten att dela ut uppdrag inom ledarens ansvarsområde.
4. *Belöningsmakt* – denna maktform har den personen som kan ge bekräftande gensvar till medarbetarna/eleverna. Vid t.ex. beröm vid god prestation eller befordringen till mer utmanande åtaganden.
5. *Besträffningsmakt* – denna maktform är förbunden med potentialen till att bestraffa, som t.ex. genom att ge enformiga arbetsuppgifter, tillrättavisningar, omplaceringar etc.
6. *Tvångsmakt* – denna maktform tillräknar man maktfullkomliga politiker, diktatorer eller regeringspartier med egen röstövertikt. Tvångsmakt kan visa sig vara verksam i vissa situationer, som vid till exempel då orättvisor i samhället nödvändiggör lagstiftning (Maltén, 2000:44,45).

Samtliga maktformer har inte varit relevanta i min analysering av mitt insamlade material. De maktformer som jag anser är relevanta till mitt insamlade material är *expertmakt*, *personlig makt*, *legitim makt* och *tvångsmakt*.

I och med att det dokumenterats i läroplanen för förskolan 98/10 att förskollärarna nu har det pedagogiska ansvaret i arbetslagen, kan det tolkas som att förskollärarnas kunskapsmässiga viktiga roll faktiskt lyfts fram. Och genom att man lyfter fram förskollärarnas kompetens och arbete som en förutsättning för förskolans kvalitetsutveckling, kan det i sin tur medföra att förskolläraryrkets status höjs. Genom att tillsammans använda mig av Selanders definitioner av profession/professionalisering och Berntssons kriterier om vad ett yrke behöver för att uppnå profession och tillsammans med mina informanternas tankar och uppfattningar, kan jag analysera vad bland annat det pedagogiska ansvaret kan göra för förskolläraryrkets status. Därför har jag valt att använda mig av begreppet Profession/ professionalisering som en del i min teorianskytning och med hjälp av denna analysera mitt insamlade material.

#### 4.6 Profession/ Professionalisering

Staffan Selander som är professor i didaktik beskriver hur ordet ”professionell” i vardagligt språk betyder i det närmaste att man besitter yrkesstolthet och tar det ansvar som behövs för att sina arbetsuppgifter utförs med precision och effektivitet samt följer de yrkesregler som finns. Begreppets ursprung hittar vi i begreppet ”profession” som har sin grund från latinets ”professio” och betyder erkännande, yrke eller uppgift samt begreppet ”professionell” har betydelsen yrkesmässig. Moderna engelska lexikon beskriver begreppet ”profession” som ett yrke med längre utbildning men benämns även som yrkeskår. Begreppet ”Professional” ges innebörden akademisk utbildad, fackutbildad, yrkesman med mera.

Selander menar att de forskare som utforskat professioner och professionaliseringar har utfört undersökningen på snarlikt sätt men definierat begreppen i vissa fall väldigt olika. Vissa forskare har fokuserat på att särskilja professionella yrkesroller från andra yrkesroller och därmed framlagt grundstenar för vad som anses vara en profession. Greenwood genom Selander understryker följande krav för att uppfylla en profession: auktoritet, systematisk teori, samhälleligt godtagande, en egen kultur samt etiska regler. Parsons genom Selander påvisar dessa följande kännetecken för att ett yrke skall uppnå profession: klienter hanteras lika, känslomässig neutralitet, den specifika sakfrågan uppmärksammas som till exempel att den professionelle har tjänat sitt yrke genom uppnådd kompetens och inte via ett arv samt utgångspunkten att arbetet genomförs till kollektivets bästa (Selander 1989:12,13,14,15).

Universitetslektorn i utbildningsvetenskap Paula Berntsson skriver att när man inom forskningen talar om professioner så finns det åtskiljande förklaringar. Fram till 1960-talet dominerade den traditionella professionsforskningen och de kriterier som gäller för att ett yrke skulle bedömas som en profession var: en professionell yrkeskår vars yrke var förfogade över kunskaper som var vetenskapligt grundade samt att yrkesmännen inom området bemästrade den forskning och teori som formade grunden av yrkets praktik. Det inkluderar även krav som till exempel legitimation, utbildning eller auktorisation för möjligheten till att praktisera yrket. Den traditionella professionsforskningen krävde också att yrkeskåren kontrollerade sin yrkesövning, ha framställt etiska regler i förhållande till kollegor och klienter samt grundat organisationer som tar till vara på yrkets intressen. De professionella ansåg även drivas av ett idealistiskt motiv. Tidigare ansågs yrken som jurister, läkare samt präster som professionella yrken men idag finns inställningen att det finns fler yrkesprofessioner. Modern och tidigare professionsforskning påvisar båda kunskapens

betydelse för yrkesprofessioner, men de moderna professionsforskarna skiljer sig lite åt från de tidigare forskarna på området. Berntsson påpekar hur villkoren för produktion, arbete samt utbildning har förändrat professioner. Sveriges framväxt inom välfärdsstaten och staten har orsakat att flera av de professionella i dagens samhälle är anställda offentligt. Idag är flera av de professionella, speciellt de professionella inom välfärden, väldigt bundna till staten. Detta beror på att de fått sin professionella status i det avseendet att de legitimeras, utbildas samt ibland att även staten skyddar yrketsmonopol.

Utbildningen inom Sverige har även förändrats i och med att högskolereformen 1977 infördes och då det framkom att all högskoleutbildning skulle vara vetenskapligt grundad.

Förskolläraryrket blev i och med högskolereformen även en högskoleutbildning.

Berntsson påpekar dock att genomföra en högskoleutbildning medför i sin tur inte en given professionell status (Berntsson 1999:200).

## 5. Tidigare forskning

Det har varit svårt att hitta tidigare forskning som just berör min undersökning om hur förskollärare tolkar och uppfattar det pedagogiska ansvaret, därför har jag valt att presentera forskning om förskolläraryrkets professionalisering samt avhandlingar som berör begreppet ledarskap.

Paula Berntsson diskuterar i sin artikel *Förskolans läroplan och förskolläraryrkets professionalisering* (1999) om instiftandet av förskolans läroplan Lpfö 98, och att den kan medföra nya förutsättningar för förskolläraryrkets professionalisering. Berntsson beskriver hur förskollärarnas kompetens består av teoretiska, personlighetsrelaterade och praktikgrundade kunskaper och att förskollärarnas kompetens kan klassificeras på olika sätt. Det positiva med de olika kompetenserna som förskollärarna besitter är att de är användbara i en professionsdiskussion, eftersom det som i första hand karakteriserar en profession, är en yrkesgrupps särskilda yrkeskunskap och som måste vara vetenskapligt baserad. En besvikelse dock för förskollärarkåren är skolverkets avslag av förslaget till att förskollärarna skulle få det pedagogiska ansvaret. I Lpfö 98 står det att *förskoleverksamhetens uppgift är att bedriva pedagogisk verksamhet* (Lpfö 98:5) samt *för att läroplanens mål ska uppfyllas krävs en väl utbildad personal* (Lpfö 98:4).

Enligt Lpfö 98 påvisas det hur det pedagogiska ansvaret ligger hos arbetslaget, vilket betyder att ansvaret ska ligga hos både barnskötare och förskollärare. Att barnskötarna som saknar pedagogisk utbildning ska dela det pedagogiska ansvaret med förskollärarna, kan medföra att

förskollärarytbildningens betydelse minskats. Detta kan även medföra att värdet av förskollärarnas utbildning och kompetens ifrågasätts samt förskollärarnas försök till höjd professionell status kan påverkas (Berntsson 1999:199, 201, 202, 203).

Mariann Enö skriver i sin avhandling *Att våga flyga, ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonalens konstruktion av det professionella subjektet* (2005) att avhandlingens syfte är att synliggöra förskolepersonalens kunskaper och kompetenser samt att ge förskolepersonalen en chans till att diskutera frågor som berör deras profession och verksamhet. I studien framgår det tydligt hur förskolepersonalen upplever att både personal och förskolans verksamhet särbehandlas negativt i samhället och anledningen till detta kan vara att förskolan ligger på utbildningssystemets botten, att det är ett kvinnodominerat yrke samt att förskolan inte är en obligatorisk verksamhet. Det framkommer även tydligt hur hierarkin inom förskolan har osynliggjorts på grund av det delade pedagogiska ansvaret mellan alla förskolepersonal, men att det trots allt finns en dold hierarki inom yrkesgruppen. Detta påvisas då barnskötare förmedlar i studien hur de vid vissa tillfällen upplever att de värderas lägre än förskollärarna och osynliggörs. Det framkommer även att, eftersom det är ont av utbildade förskollärare så finns risken att de få förskollärare som finns ute på förskolorna får inta rollen som ledare i verksamheten. Införandet av Lpfö 98 har medfört att förskolans status har höjts och därmed även medförts att förskolepersonalen fått en ökad legitimitet (Enö 2005:13,36,37,115,116).

Ann Ludvigsson har skrivit avhandlingen *Samproducerat ledarskap, hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete* (2009) och undersöker hur ett ledarskap kan formas i samspelet mellan lärare och skolledare i deras vardagliga arbete. I undersökningen utgår Ann Ludvigsson från att ett ledarskap formas av det sammanhang det används i. I studien framkommer det att både skolledare och lärare påvisar att lärarnas inflytande är viktigt för de förändringar och beslut som gjorts för att få effekt i arbetet. Lärarna påvisar hur viktigt det är att skolledaren inte tar beslut över huvudet på dem, för att då *kommer taggarna ut* och de visar motstånd. Det framstår i studien att det finns en ömsesidig relation mellan lärarna och skolledaren, då de tillsammans utvecklar verksamhetsfrågor (Ludvigsson 2009:9,170).

I avhandlingen *Ledarskap, makt och känsla – en kvalitativ studie av unga ledare* (2011) skriven av Cecilia Åkerblom är syftet att ta reda på hur unga ledare utövar sitt ledarskap i sitt dagliga arbetsliv. Det framkommer bland annat i studien hur en ledare upplever det som en svår utmaning att hantera sina medarbetare som alla är olika starka och har skilda meningar

och att få dem att *dra åt samma håll*. En annan ledare i studien beskriver hur ledarskapets stora utmaning är att ha ansvaret för verksamhetens resultat. Ledaren är beroende av sina medarbetare och måste dela ut viktiga arbetsuppgifter till sina medarbetare för att uppnå ett bra resultat, trots att ansvaret ligger hos ledaren (Åkerblom 2011:3,4).

## **6. Resultat och analys**

### **6.1 kortfattad information om de intervjuade förskollärarna**

Av de åtta förskollärare som jag intervjuat, arbetar sex av förskollärarna i en och samma kommun och två förskollärare i en närliggande kommun. Samtliga förskollärare är utbildade förskollärare och har arbetat inom barnomsorgen mellan tio till trettiofem år. Fyra av förskollärarna är ensamma förskollärare i deras arbetslag, varav två av förskollärarna har en kollega som går och utbildar sig till förskollärare och därmed arbetar halvtid. Resterande förskollärare arbetar alla i arbetslag där det finns två förskollärare i varje arbetslag.

### **6.2 Det pedagogiska ansvaret, ett ledarskap**

Samtliga förskollärare som jag intervjuat understryker att de nu i och med att de har det pedagogiska ansvaret, ska leda sitt arbetslag till att uppnå de mål som finns för förskolan. Fem av förskollärarna uttrycker tydligt i deras intervjuer att alla förskollärare nu måste ta ett kliv framåt och leda arbetslaget mot de mål som finns uppsatta för förskolans verksamhet. De menar att det dokumenterade pedagogiska ansvaret nu kräver ett större ansvar och att man som förskollärare idag inte kan komma undan detta. Resterande tre förskollärare beskriver hur de alltid har haft eller upplevt att de har en ledande roll i sitt arbetslag. Det förtydligade pedagogiska ansvaret innebär därmed inte en förändring i deras arbetsroll. De beskriver hur deras förskolechef alltid varit tydlig med att de som förskollärare ska vara pedagogiskt ansvariga och att de därmed alltid intagit rollen att leda arbetslagen mot uppsatta mål. Det gemensamma som framkommer i samtliga intervjuer är att de alla påvisar att det förtydligade pedagogiska ansvaret som förskollärarna nu har enligt Lpfö 98/10, medför att de ska ta en ledande roll och ansvara för att arbetslaget arbetar efter samt uppnår de mål som finns för förskolan. Förskollärarnas ledande roll som pedagogisk ansvariga i arbetslaget kan kopplas till det som Maltén beskriver om att ledarskapets syfte är att styra och påverka medarbetarna i rätt riktning, så att de kan uppnå de mål som finns uppsatta för verksamheten (Maltén 2000:8). Samtliga förskollärare uttrycker att de antingen upplevt eller nu upplever i och med införandet av Lpfö 98/10, att de har ett större krav på sig och att man som förskollärare måste

leda sitt arbetslag mot uppsatta mål. Att likställa det pedagogiska ansvaret med att de måste ta ett steg framåt och ta en ledande roll, kan tolkas som att förskollärarna nu innehar en typ av ledarskap som de nu ska utöva.

### 6.3 Ett formellt och informellt ledarskap

Ett ledarskap kan ses ur olika perspektiv samt intas på olika sätt. Men hjälp av Malténs beskrivning av det *formella* och *informella ledarskapet* har jag analyserat hur förskollärarna erövrat sitt pedagogiska ansvar som likställts med ett ledarskap. Förskollärare B, C, D, E, F och H uttrycker i sina intervjuer att de ser det pedagogiska ansvaret som positivt och om det pedagogiska ansvaret inte tidigare legat hos förskolläraren så gör det minsann det nu i och med att det dokumenterats i Lpfö 98/10. Förskollärarna beskriver hur de upplever att det pedagogiska ansvaret ställer höga eller högre krav på dem nu samt att chefen lätt kan påpeka för dem när de inte gör sitt jobb. Samtliga förskollärare uttrycker att detta ansvar är något som tilldelats dem genom Lpfö 98/10 och att detta ansvar kan förskollärarna inte avsäga sig vare sig de vill eller inte. Detta ansvar som förskollärarna nu besitter och förväntas utöva kan liknas vid det *formella ledarskapet* som Maltén beskriver som ett ledarskap som erhållits utifrån ett *uppifrån* perspektiv. Då en person tillskrivits sitt ledarskap genom bland annat att inneha en utbildning inom yrket och då stora krav ställs på ledaren från sin chef (Maltén 2000:66). Det kan tolkas som att förskollärarna har tilldelats det *formella ledarskapet* genom att skolverket och genom Lpfö 98/10 dokumenterat det pedagogiska ansvaret till förskollärarna.

Förskollärare B arbetar i ett arbetslag som ensam förskollärare tillsammans med två barnskötare. Hon beskriver hur det pedagogiska ansvaret som nu dokumenterats i Lpfö 98/10, uppfattas av henne som att förskollärare ska vara som en ledare i arbetslaget. Hon anser att det nu har blivit mer tydligt vad som är hennes arbete och att hennes kollegor även nu fått det mer förtydligt för sig vem det är som bestämmer. Hon beskriver vidare att det inte handlar om att nedvärdera sina kollegor och gå runt med näsan i vädret utan att hon helt enkelt bara har utbildningen och lönen för att göra detta och det har inte dem. Under intervjun understryker hon tydligt att det är hon som besitter yrkeskompetensen och att de andra som inte är utbildade får acceptera och nöja sig med att inte vara med och ta slutgiltiga beslut.

Förskollärare E arbetar i ett arbetslag som består av två förskollärare och två barnskötare. Hon beskriver hur förskollärarna på hennes förskola funderat på vad det pedagogiska ansvaret egentligen innebär och medför och har därmed tagit upp och diskuterat det pedagogiska



ansvarets innebörd med deras förskolechef. Hon beskriver hur de kommit fram till att man som förskollärare nu behöver ha lite mer kött på benen och visa att de innehar yrkeskompetens inom yrket och därmed inta rollen som ledare. Hon påpekar att det faktiskt är en ledare som förskolläraren nu måste vara, men att det kan var ett problem för vissa förskollärare som inte vill vara ledare. Hon menar att det finns både starka och svaga förskollärare i verksamheten, men att det nu faktiskt är deras ansvar att leda gruppen till att uppnå de pedagogiska mål som finns för förskolan. Förskollärare H arbetar tillsammans med en annan förskollärare samt en barnskötare och beskriver att det pedagogiska ansvaret nu förstärker, att hon som förskollärare nu verkligen måste genomföra det som står i Lpfö 98/10. Hon beskriver hur hon nu måste gå in mer på djupet i läroplanen och att ansvaret verkligen ligger på förskollärarna. Det ställs nu högre krav på dem av chefen och att chefen nu har det lättare att ifrågasätta henne, om det är så att hon inte visar sig göra sitt arbete. Hon påpekar att det pedagogiska ansvaret tidigare låg på hela arbetslaget enligt den tidigare Lpfö 98, men att det nu enligt Lpfö 98/10 är hon själv och sin kollega, som båda är förskollärare, som har hela ansvaret.

Dessa tre ovanstående presenterade förskollärare menar alla att det är ett viktigt och ett stort ansvar som de nu har som pedagogiskt ansvariga. Men de menar att det för dem inte känns som något skrämmande utan en roll som de alla förmedlar att de förmodligen kommer att trivas med. En förskollärare som dock känner att det pedagogiska ansvaret upplevs som lite jobbigt är förskolläraren G som arbetar i ett arbetslag tillsammans med en förskollärare och två andra barnskötare. Hon beskriver hur hon känner sig lite förskräckt av det förtydligade pedagogiska ansvaret. Hon efterfrågar inte en massa ansvar och vill inte ha ett stort ansvar, och att det pedagogiska ansvaret ska ligga på henne tycker hon känns lite jobbigt. Hon beskriver hur det nu finns svart på vitt att hon har ansvaret men att hon inte tar för sig så mycket i vanliga fall. Hon känner nu hur hon måste ta ett steg framåt och att det förväntas av henne att hon ska göra det. Men hon menar även att det nu kommer att accepteras av övriga i arbetslaget att hon kan bestämma och ta beslut. Detta kan tolkas som att hon ser på det pedagogiska ansvaret som lite skrämmande men att hon ändå tycker att det är rätt bra, i och med att hon nu kanske framträder som en person med en viktig kompetens.

Att förskollärarens pedagogiska ansvar kan upplevas som ett väldigt stort ansvar och så stort att man helt enkelt inte vill ta ansvaret, framkommer i intervjun med förskollärare F. Hon berättar hur hon som ensam förskollärare i sitt tidigare arbetslag fick leda arbetslaget till att uppnå de uppsatta mål som finns för förskolan. Nu arbetar hon i ett arbetslag som består av

två förskollärare och två barnskötare och i sitt nuvarande arbetslag känner hon att hon kan bolla idéer tillsammans med den andra förskolläraren, vilket hon menar känns bra. Hon berättar vidare hur det har varit personer i deras enhet som inte tagit det ansvar som krävs av en förskollärare. Hon beskriver hur två förskollärare i hennes enhet upplevt det som jobbigt med allting nytt, som till exempel att sätta sig in i alla kraven, IUP samtal (föräldrar samtal), reviderade läroplanen och som därmed valt att backa och tagit en tjänst som barnskötare istället. Hon påpekar att de förskollärare som inte vill ta sitt ansvar får byta tjänst. Dessa personer menar hon vill ha omvårdandet men är rädda för de krav som ställs på dem och känner att de inte klarar av det. Detta tror hon dock inte kommer att fortsätta i framtiden, eftersom hon menar att om man idag bestämmer sig för att utbilda sig till förskollärare, så vet också den personen vad som krävs av en förskollärare.

Att känna en rädsla och osäkerhet inför att leda ett arbetslag mot uppsatta mål samt ser till att man når upp till ett bra resultat, är känslor som även kan relateras i Cecilia Åkerbloms avhandling *Ledarskap, makt och känsla - en kvalitativ studie av unga ledare* (2011). Där framkommer det bland annat hur en ledare påvisar att en ledares stora svåra utmaning är att inneha ansvaret för en verksamhet och utöva ett bra resultat. Det framgår även hur en ledare är beroende av sina medarbetare, trots att ansvaret ligger hos ledaren och måste därmed dela ut viktiga arbetsuppgifter till sina medarbetare, för att uppnå ett bra resultat (Åkerbloms 2011:3,4).

Att en ledare trots sitt stora ansvar, är beroende av sina medarbetare för att uppnå ett bra resultat framkommer tydligt i intervjuerna med förskollärare A, C, D, E, F, G i deras tankar kring hur de ska uppnå de mål som finns i Lpfö 98/10. De nämner alla under deras intervjuer hur de arbetar i ett arbetslag på förskolan och att de alla är bra på olika saker och är viktiga för verksamheten.

Detta påvisas bland annat i intervjun med förskollärare F, som beskriver hur hon hela tiden haft den ledande rollen under de år som hon arbetat på förskolan och att hon hela tiden får ”putta igång” andra i arbetslaget och sätta igång deras tankar genom att säga: - *Hur tänker du kring det här? Vilka böcker ska vi läsa för barnen och vad vill vi föra vidare till våra barn?* Hon reflekterar hela tiden tillsammans med arbetslaget om vad det är de gör i verksamheten samt om det verkligen sker något lärande i samtliga aktiviteter som utförs av samtliga pedagoger. Hon vill få igång tankeverksamheten hos samtliga pedagoger och skapa en genomtänkt verksamhet där lärande sker för att nå upp till de mål som finns verksamheten.

Medarbetarnas viktiga insats beskrivs under intervjun med Förskollärare D som arbetar tillsammans med två barnskötare, varav en av dem studerar på halvtid till förskollärare. Hon beskriver hur hon har ansvar för utvecklingssamtalen och att pedagogiska dokumentationen görs, men påpekar starkt att hon inte ska utföra allting själv. Hon beskriver hur viktigt det är att klimatet i arbetslaget är bra och att man har ett bra samarbete samt gör saker tillsammans. Hon säger: *förskollärare behöver inte sitta i sin lilla vrå och grubbla på hur man ska göra för att uppnå alla mål.* Hon påvisar hur arbetslaget gör allt tillsammans och diskuterar tillsammans och att det handlar om ett lagarbete. Hon framhäver tyngden av att kollegor har så mycket erfarenhet och är bra på så många saker och att det berikar arbetslaget. Ibland kan det även hända att barnskötaren i arbetslaget säger att hon inte vill göra vissa saker, för att hon anser att förskolläraren har bättre kompetens för det. Att samtliga i arbetslaget är viktiga resurser till att uppnå bra resultat påvisas även i intervjun med förskollärare C som arbetar tillsammans med två barnskötare och en person som är utbildad och saknar erfarenhet inom barnomsorgen. Hon påpekar noga att hon inte ska utföra allting själv på avdelningen, bara för att hon är pedagogisk ansvarig i arbetslaget. Att vara pedagogisk ansvarig menar hon betyder att hon är ansvarig för att det blir gjort, arbetslaget ska tillsammans diskutera hur de ska uppnå de mål som finns i läroplanen och sedan komma överens om hur de ska göra för att uppnå dem. Hon påpekar hur viktigt det är att lyfta alla olika förmågor i arbetslaget och att de alla är viktiga för arbetslaget.

Förskollärare A, C, D, E, G och F påvisar tydligt hur de anser att verksamheten ska bedrivas i en demokratisk anda och att det pedagogiska ansvaret som förskolläraren besitter, inte ska innebära att förskolläraren ska göra allting själv. Arbetslaget ska tillsammans diskutera och komma fram till hur de ska uppnå de mål som står i Lpfö 98/10. Dessa tankar kring en ledares sätt att leda sina medarbetare kan jag dra paralleller till det *informella ledarskapet* som Maltén beskriver bedrivs i en demokratisk anda och har tilldelats ”nerifrån” genom att bland annat ledaren besitter kompetens inom verksamheten. Det informella ledarskapet har mer lagarbetsanda och ledaren stimulerar och uppmuntrar sina medarbetare, ger mer medinflytande och kräver mer medansvar samt diskuterar och välkomnar sina medarbetares idéer och tankar (Maltén 2000:67).

Förskollärarna kan tolkas ha erhållit ett *formellt ledarskap* genom att de besitter yrkeskompetens inom yrket, vilket i sin tur fastställts i Lpfö 98/10 och medfört att de nu innehar rollen som pedagogiskt ansvariga på förskolan. Men ett *formellt ledarskap* som förskollärarna kan tolkas besitta, kan lätt inta ett *informellt ledarskap*. Då flera förskollärare i

sina intervjuer påpekar att de är beroende av sina medarbetare för att uppnå en bra verksamhet. Och för att uppnå en bra verksamhet på förskolan behöver arbetslaget diskutera tillsammans och gemensamt komma fram till hur de ska uppnå bra resultat i verksamheten. Att ett formellt ledarskap lätt intar ett informellt ledarskap påvisar Maltén, då han beskriver hur en person som besitter ett formellt ledarskap och som ger sina medarbetare möjligheten till att diskutera och komma fram med förslag om hur verksamheten ska nå sina mål. Detta leder då i sin tur till att ett formellt ledarskap lätt intar ett informellt ledarskap (Maltén 2000:67).

#### **6.4 Ledarskapstilar**

Att det pedagogiska ansvaret jämställts med ett ledarskap, medför även att varje förskollärare utövar sitt ledarskap på olika sätt. Jag kommer nu med hjälp av Malténs olika ledarskapstilar analysera vilken ledarstil som samtliga förskollärare utövar. Jag har under mina intervjuer observerat förskollärarnas olika kroppsspråk och mimik tillsammans med den muntliga information som de delgivit mig och sedan analyserat detta och kopplat till Malténs olika ledarstilar.

Förskollärare B arbetar tillsammans med två barnskötare i ett arbetslag. Hon framstår som en person med en stark personlighet och förmedlar tydligt sina ståndpunkter med hela kroppsspråket. Hon uttalar sig såhär:

*/.../ Det finns barnskötare som har jobbat i kanske fjorton, femton år och är jätte erfarna och jag har jobbat i tretton år, men i slutändan blir det svart på vitt vem det är som ska göra vad. Det är bra för oss... det här åligger faktiskt oss, det förstår inte alla. Det har blivit mer så att man kan säga: -titta här! Så här är det och det är jag som ska göra det här. /.../ det är lättare att styra upp arbetet nu, det här är mitt ansvarsområde och det här är ditt. Tar jag ett beslut så är de det som gäller och det kan ju vara lite svårt för dem som har jobbat här länge. /.../ nu är det så här att det ska vara en förskollärare som ska skriva samtalen oavsett om det är du som barnskötare som har gjort detta i sju år. Det är inte lätt att tala om sådant med dina kollegor som du sen ska sitta och dricka kaffe med sen på eftermiddagen.*

(förskollärare B)

Denna ledarstil som förskollärare B förmedlar påvisar att hon använder sig av det *Auktoritära ledarskapet* som Maltén bland annat beskriver är en ledare som håller sin grupp med fasta tag och konfererar sällan med gruppen samt strikt fördelar ut arbetet i gruppen (Maltén 2000:63). Förskollärare B påvisar tydligt vem det är som tar de slutgiltiga besluten och konfererar sällan med sina arbetskamrater om vad de vill och tycker. Hon menar att fastän barnskötaren har

skrivit samtalen i sju år, så är det inte relevant, för det är nu en förskollärares uppgift att göra det.

Att använda sig av ett rent auktoritärt ledarskap på förskolan kan förmodligen orsaka problem, eftersom tidigare Lpfö 98 lyft fram samtliga i arbetslaget som pedagogiskt ansvariga. Medarbetare till en förskollärare som använder sig av en auktoritär ledarstil kan tänkas känna sig värdelösa och orättvist behandlade. Detta kan relateras till Ann Ludvigssons avhandling *Samproducerat ledarskap, hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete* (2009), där det bland annat framkommer tydligt att lärarnas inflytande är viktigt vid förändringar och beslut som görs, för att få effekt i arbetet. Det framkommer i undersökningen att om skolledaren tar beslut över huvudet på dem så visar lärarna motstånd och ”taggarna kommer ut” (Ludvigsson 2009:170).

Förskollärare A, C, D, E, F och G beskriver samtliga i sina intervjuer hur de alla är pedagogiskt ansvariga och har ansvaret att befintliga mål uppfylls. När de beskriver hur de arbetar i sitt arbetslag, framkommer det tydligt hur de arbetar i en demokratisk anda. De beskriver bland annat hur de delar på samtliga arbetsuppgifter och påvisar hur samtliga i arbetslaget är viktiga och har olika bra egenskaper som gynnar arbetslaget till att uppnå uppsatta mål. Genom detta förhållningssätt visas de tydligt att de använder sig av ett *demokratiskt ledarskap* som Maltén beskriver är en ledare som tillåter alla medlemmar i gruppen att aktivt delta i planering och genomförande samt som grupp ta gemensamma beslut. Ledaren är en stödjande ledare och samverkar flitigt med gruppens medlemmar (Maltén 2000:63). Förskollärare H påvisar även hon att hon använder sig av ett demokratiskt ledarskap då samtliga i hennes arbetslag är med och diskuterar verksamheten om hur mål ska uppnås. Men hon förmedlar även auktoritära ledarskapsdrag, då hon beskriver situationer då hon och sin förskollärarkollega beslutat att hålla i samtliga föräldrar samtal i framtiden. Detta beslut menar hon togs på grund av att barnskötaren inte har lika mycket planeringstid som förskollärarna har.

En förskollärare som i sin intervju påvisade tydliga demokratiska ledarskapsintentioner var förskollärare C. Hon uttrycker tydligt hur hon vill att arbetslaget tillsammans ska komma fram till hur de ska uppnå de mål som finns i Lpfö98/10 och uttalar sig såhär:

*Vi analyserar i arbetslaget om saker blivit gjorda och har det inte det, då reflekterar vi kring och går vidare därefter. Jag vill inte ha någon maktposition utan jag tycker att det är jätteviktigt att lyfta kollegornas förmågor./.../ att uppdraget uppfylls det får jag se till men sen*

*hur vi gör, det gör vi tillsammans i arbetslaget. Händer det ingenting i arbetslaget så måste jag lyfta att det här är vårt uppdrag och ska uppnås. /.../ den person som ansvarar för en aktivitet får dokumentera, månadsbrev och informationsbrev turas vi om att skriva i arbetslaget. Utvecklingssamtalen får föräldrarna välja vilken pedagog som de vill ha samtal med /.../ Ska barnskötarna dokumentera så ser jag till att de får tid till att göra det. Det är viktigt att man är ett arbetslag så om dem känner barnskötarna att de vill dokumentera så ska de få tid till att göra det oavsett om de inte har någon planeringstid.*  
(förskollärare C)

Förskollärare C påvisar att hon använder sig av ett *demokratiskt ledarskap* då hon beskriver hur hon anser att hela arbetslaget ska arbeta tillsammans för att uppnå uppsatta mål samt att alla i arbetslaget delar på att utföra dokumentation, skriva månadsbrev samt informationsbrev. Hon förmedlar ett tydligt demokratiskt ledarskap genom att hon ser till att alla i arbetslaget är med och påverkar och utför allt arbete i verksamheten.

Förskollärare A förmedlar i sina intervjuer att hon anser att förskolans arbetslag ska arbeta i en demokratisk anda, då alla pedagoger är med och tar beslut om hur verksamhetens mål skall uppnås. Men när hon beskriver sin roll i sitt arbetslag, så förmedlar hon även till mig att hon intar en mer försiktig roll i sitt arbetslag. Hon är relativt ny i sitt arbetslag och arbetar tillsammans med en barnskötare som arbetat i många år och som uppfattas som väldigt kompetensrik. Hon beskriver hur barnskötaren är omtyckt på förskolan och jag förstår det som att barnskötaren intagit en mer eller mindre ledande roll i arbetslaget. Jag tolkar det som att förskollärare A intagit en mer passiv roll i sitt arbetslag och vill inte ta för stor plats i sitt relativt nya arbetslag. Så här uttalar hon sig i sin intervju:

*Jag är ganska ny i arbetslaget och vill inte gå in med attityden – nu är jag här och jag är förskollärare och nu är det jag som ska ta ansvar här! /.../ jag är mer med barnen och skapar relationer nu... jag har en kollega som är barnskötare och som är väldigt duktig. Hon har mycket erfarenhet och har gått många kurser och hon är van att ta mycket ansvar innan jag kom... (förskollärare A)*

Förskollärare A påvisar att hon använder sig av ett *"låt gå"*- *mässigt ledarskap* som Maltén beskriver som en ledare som är mindre aktiv i gruppen och låter gruppen formas så som bäst passar gruppen och att ledarskapet framstår mer som ett passivt ledarskap (Maltén 2000:63). Förskollärare A känner att det redan finns en *"informell ledare"* i arbetslaget och som har jobbat på förskolan en längre tid och har rika kunskaper inom yrket. Förskolläraren beskriver den erfarna barnskötaren som väldigt duktig och att hon har gått flera innehållsrika kurser inom pedagogik. Förskolläraren A kritiserar inte barnskötarens ledarroll i arbetslaget och intar

därmed en "låt gå"- mässigt ledarskap då hon är relativt passiv i sin ledarroll. Hon ägnar sig mest till skapa relationer till barnen och låter barnskötaren ta ledarrollen i arbetslaget.

## 6.5 Ledningsmetoder

Samtliga förskollärare som medverkat i min undersökning uppfattar jag har olika starka personligheter, då bland annat två informanter tagit mer plats och tydligt påvisat att de ger tydliga direktiv till sina medarbetare. De olika personligheterna förstärker i sin tur deras beskrivningar av hur de arbetar och hanterar det pedagogiska ansvaret som de ska leda. För att få en förståelse för vilka metoder förskollärarna praktiserar i sitt ledarskap, kommer jag att analysera förskollärarnas ledningsmetoder med hjälp av Lundin och Sandström *direkta och indirekta metoder*.

Förskollärare B som jag tidigare redovisade om tolkar jag använder sig av ett auktoritärt ledarskap då hon inte ger sina medarbetare några större friheter till att ta några beslut inom arbetslaget. Detta anser jag även påvisar att hon använder sig av en *direkt ledarmetod* eftersom Lundin och Sandström beskriver den *direkta ledarmetoden* som en ledarmetod som använder sig av strikta anvisningar och direktiv till sina medarbetare. Medarbetarna ges inga ofantligare möjligheter till att vara med och bestämma utan bör enbart följa de direktiv som gäller (Lundin och Sandström 2010:90).

Förskollärare H påvisas även använda sig av den *direkta ledarmetoden* då hon beskriver under sin intervju att hon tillsammans med sin andra kollega är utbildade förskollärare och har därmed yrkeskompetens inom yrket. Hon beskriver att innan det pedagogiska ansvaret dokumenterats i Lpfö 98/10 delade samtliga i arbetslaget samtalen med föräldrarna. Nyligen tog hon och sin kollega som är förskollärare beslutet att hålla i alla samtal förutom två samtal då det berörde barn som snart skulle sluta på förskolan. Detta innebär i framtiden att barnskötaren inte kommer att hålla i några samtal alls. Det framkommer inte att beslutet tagits tillsammans med barnskötaren och att hennes känslor kring detta tagits hänsyn till. Den motiveringen som framkommer under intervjun är att barnskötaren har mindre planeringstid än förskollärarna och i och med detta har beslutet tagits. Denna situation anser jag påvisar att Förskollärare H och hennes kollega även de utövar Lundins och Sandströms beskrivning av en *direktiv ledningsmetod*. Förskollärare H uttalar sig såhär under intervjun:

*Vi utbildade i arbetslaget tar det pedagogiska ansvaret och vår kollega som är barnskötare ser hur vi gör och så gör hon likadant/.../ innan nya läroplanen, hade vi mer uppdelat samtalen på oss alla tre, men nu så bestämde vi att vi förskollärare tog över hennes samtal*

*och hon fick endast behålla två samtal... hon har inte lika mycket planeringstid som vi och därför gjorde vi såhär/.../ Vår barnskötare säger att hon är så glad att få jobba med oss för hon lär sig så mycket av oss... (förskollärare H)*

Intervjun med förskollärare H påvisar även att hon och sin förskollärarkollega praktiserar sig av en *indirekt ledningsmetod*. Den *indirekta metoden* beskriver Lundin och Sandström bland annat är en metod då en dialogisk *handledning och visionsstyrning* kan förekomma.

Handledaren kan vara en chef eller en medarbetare som är kunskapsrik inom yrkesområdet och som är ett gott föredöme för sina medarbetare. Under en dialogisk *handledning* får arbetslaget kontinuerligt under en period reflektera över verksamheten och under en dialogisk *visionsstyrning* motiverar ledaren sina medarbetare och för dem i rätt framtidsriktning (Lundin och Sandström 2010:90,91,95). Förskollärare H påvisar att hon praktiserar sig av en *indirekt metod* då hon beskriver att hon och sin kollega *handleder* barnskötaren i och med sin yrkeskompetens. Hon menar att barnskötaren lär sig av förskollärarna och uttrycker att barnskötaren säger att hon är så glad att få arbeta med dem eftersom hon då lär sig så mycket om yrket.

Förskollärare A, C, D, E, F och G har jag alla tolkat använder sig av en demokratisk ledarstil då de bland annat anser att samtliga i arbetslaget ska vara med och diskutera kring hur verksamheten ska se ut samt utföra samtliga arbetsuppgifter. Att dessa förskollärare använder sig av en demokratisk ledarstil, tolkar jag även kan medföra att de praktiserar en *indirekt metod*. Lundin och Sandström beskriver hur en indirekt metod är en metod då en ledare ger sina kollegor större möjligheter till att känna delaktighet samt känslan av att kunna vara med och påverka verksamheten (Lundin och Sandström 2010:90).

Den indirekta metoden framkommer tydligt i intervjun att den praktiseras av förskollärare C som arbetar som ensam förskollärare tillsammans med två barnskötare och en medarbetare som är utbildad inom barnomsorgen. Hon tycker att det är viktigt att lyfta samtliga förmågor i arbetslaget och att samtliga medarbetare är med känner sig delaktiga och kan påverka verksamheten. Hon beskriver hur hon ibland på grund av sin kompetens som förskollärare får vara som en handledare för en del i arbetslaget. Såhär uttrycker hon om sitt handledande:

*Jag är handledare på grund av min kompetens men sen är det också så att det beror på vem man jobbar med. Jag har jobbat med utbildade nittonåringar och då får man börja med att: - vet du hur man pratar, man pratar inte på det sättet här på förskolan, man använder inte det vokabulären på en förskola, utan man måste prata tydligt och inte använda någon slang. Att handleda är också jätte intressant och att få se att den nittonåringen utvecklats till det här*



*efter bara ett år! /.../ som förskollärare går man in och handleder och känner uppdraget i hela kroppen, det bara bubblar i kroppen och sen föra över det på mina kollegor...*  
(Förskollärare C)

Förskollärare C kan uppfattas använda sig av den *direkta metoden* då hon får handleda utbildade nittonåringar som inte riktigt vet hur de ska förhålla sig på förskolan. Men det kan även tolkas som att hon använder sig av den *indirekta metoden*, genom att hon *handleder* och *visionsstyr* sina medarbetare i rätt riktning. Detta gör hon för att hon innehar kompetens inom yrket samt att hon tycker att det är viktigt att alla i arbetslaget känner sig delaktiga och utför samtliga uppgifter i verksamheten. Lundin och Maltén beskriver hur den *direkta och indirekta metoden* kan användas parallellt och att det ofta förekommer. Detta kan vara vanligt när en ledare som praktiserar sig av den *indirekta metoden* men som vid ett tillfälle har hand om omogna grupper som till exempel har svårt att veta vad som gäller. Vid detta tillfälle kan det vara bra att använda sig av den *direkta metoden* (Lundin och Sandström 2010:90).

Förskollärare A, D, E, F och G påvisar samtliga att de använder sig av den *indirekta ledarmetoden* då de bland annat ger sina medarbetare möjligheten till att påverka verksamheten och känna delaktighet. Förskollärare C och H påvisar tydligt att de använder sig av båda metoderna då de ibland använder *direkta metoder* genom att påvisa hur saker och ting är och tar beslut för arbetslaget. De använder sig även av den *indirekta metoden* när de *handleder* och *visionsstyr* sina medarbetare i rätt riktning. Förskollärare B förmedlar starkt under intervjun att hon använder sig av den *direkta metoden*, då hon är väldigt tydlig med att det är hon som har mest kompetens och som tar de slutgiltiga besluten.

## **6.6 Ledarskap och makt**

Samtliga förskollärare i min undersökning är utbildade inom sitt yrke och bör vara bärare av yrkeskompetens inom yrket. De förmedlar sin yrkesskicklighet till samtliga i arbetslagen och ser till att uppnå kvalitet på förskolan där lärande och utveckling sker bland barnen. Att inneha denna yrkesskicklighet anser jag är att ha *Expertmakt* som Maltén beskriver är en form av makt som baseras på yrkesskicklighet, behörighet och som ger ledaren auktoritet (Maltén 2000:44).

I intervjun med förskollärare A framkom det hur hon arbetar tillsammans med två barnskötare varav en av barnskötarna tolkats ha intagit en ledande roll. Denna barnskötare menar hon har en lång erfarenhet och en rik kunskap inom yrket samt är väldigt omtyckt av medarbetarna. Detta kan tolkas som att barnskötaren har förtjänat ledarskapet och makten och detta beskriver

Maltén som en ledare som erövrat *personlig makt*. En person med personlig makt är bland annat en ledare som är en förebild för andra och som andra ser upp till (Maltén 2000:44).

Samtliga förskollärare påvisar under intervjuerna att de har det pedagogiska ansvaret på avdelningarna och att detta nu tydligt framgår i Lpfö 98/10 att det är deras arbetsuppgift. Uppfylls inte detta, kan förskolecheferna påvisa detta och ställa förskolläraren till svars. Samtliga förstår sin roll men utövar rollen med olika metoder och ledarroller. Detta anser jag innebär att förskollärarna har en *legitim makt*, som Maltén beskriver är en maktform som går ut på att ledaren handlar utifrån sin roll, som i detta fall är pedagogisk ansvarig, och delar ut uppdrag inom ledarens ansvarsområde (Maltén 2000:44). Förskollärare B uttrycker i sin intervju hur hon i och med det förtydligade pedagogiska ansvaret som nu framgår i Lpfö 98/10, kan visa svart på vitt vem det är som ska göra vad i arbetslaget. Tar hon ett beslut så gäller det beslutet och hon menar att vissa kan ha svårt att ta detta, men påpekar starkt att detta är något hon har auktoritet till.

Denna situation kan dras paralleller till den maktform som Maltén beskriver som *tvångsmakt*. Tvångsmakten tilldelas ofta till diktatorer eller regeringspartier med egen röstövertikt (Maltén 2000:45). Förskollärare B kan tolkas använda det skriftliga pedagogiska ansvaret som ett maktvapen mot de andra medarbetarna.

### **6.7 Förskollärarnas tidigare ”dolda” yrkeskompetens**

Förskollärare B, C, D, E, F och H påvisar tydligt hur de glatt tar emot det förtydligade pedagogiska ansvaret som nu skriftligt påvisas i Lpfö 98/10. De upplever att det nu blir tydligare vem det är som har yrkeskompetens och att det förtjänar att höjas på grund av att de alla har högskolestudier i sitt bagage. I min studie har flera förskollärare uttryckt att det pedagogiska ansvaret inte varit tilldelat dem lika tydligt i den första Lpfö 98. Flera av informanterna beskriver hur förskollärare och barnskötare utfört samma arbetsuppgifter inom förskolan och därmed inte framstått som en person med högre yrkeskompetens än barnskötarna. Samtliga förskollärare uttrycker i intervjuerna att det pedagogiska ansvaret som nu framkommer i Lpfö 98/10 kan vara bra för deras yrkesprofession och påvisar även den kompetens som förskollärarna faktiskt innehar.

Under mina intervjuer har det även varit tydligt att det funnits ett missnöje med att barnskötare och förskollärare delat det pedagogiska ansvaret enligt Lpfö 98. Det har tidigare framstått som att alla gör samma saker och besitter samma kompetenser. Detta påvisar även Berntsson, då hon diskuterar den första Lpfö 98 betydelse för en förskollärares profession.

Hon beskriver hur det enligt Lpfö 98 påvisar hur det pedagogiska ansvaret ligger hos arbetslaget vilket betyder att ansvaret ligger hos både förskollärare och barnskötare. Hon påpekar hur detta kan bli konsekvenser för förskolläraryrket och utbildningens värde och betydelse, om man lägger det pedagogiska ansvaret även hos barnskötare som saknar pedagogisk utbildning. Detta kan även medföra att förskollärarnas kompetens och utbildning ifrågasätts samt att förskollärarnas status kan påverkas (Berntsson 1999:199).

Flera förskollärare som intervjuats i min studie uttrycker starkt hur viktig förskolläraren är med sin yrkeskompetens. Förskollärare C uttrycker under sin intervju följande:

*Förskollärarens roll är väldigt viktig, vi lägger grunden för det livslånga lärandet... vi förskollärare har yrkeskompetens och därmed ett annat tänk, ett annat förhållningssätt, synsätt och en annan barnsyn än vad utbildade förskollärare har... så jag tycker att det är bra att det står att det är vi som är pedagogiskt ansvariga. (Förskollärare C)*

Förskollärare C uttrycker tydligt att förskollärarna innehar yrkeskompetens och att det skiljer sig mellan förskollärares och barnskötarens förhållningssätt, synsätt och barnsyn i och med att förskollärarna innehar en förskolläraryrket. Förskollärare E påvisar hur förskollärarna är en lärare som är likvärdig den lärare som finns i skolan och att det är en stor skillnad mellan utbildade förskollärare och barnskötare. Även förskollärare H påvisar missnöjet med Lpfö 98 som tilldelar arbetslaget det gemensamma pedagogiska ansvaret, då hon uttrycker sig:

*Vi förskollärare har gått tre och ett halvt år i skolan och utbildat oss för det här, det ska vara skillnad mellan förskollärare och barnskötare... det är bra att det skrivs ner att nu har vi ansvaret men det innebär också att det måste synas i praktiken också på många sätt... på ställen jag jobbat tidigare har man fått gliringar om att vi förskollärare har utbildat oss i flera år och ändå gör vi samma saker som barnskötarna... jag tror lätt att vår kunskap glöms bort/... / (Förskollärare H)*

Förskollärarna uttrycker starkt hur den första Lpfö 98 inte lyft fram förskollärarnas yrkeskompetens och att de nu tycker att det är bra att Lpfö 98/10 lyfter förskollärarna och nu påvisar vem det är i arbetslaget som besitter yrkeskompetensen och därmed har det pedagogiska ansvaret.

Att det förekommer en dold hierarki på många förskolor anser jag påvisas i min studie då alla förskollärare utom en förskollärare förmedlar att de arbetat i en demokratisk anda och då alla i

arbetslaget i stort sett utfört samma arbete oavsett yrkesroll. Detta kan tolkas som att Lpfö 98 osynliggjort de olika yrkesrollerna på förskolan och därmed gett samma ansvar till samtliga i arbetslaget. Detta beskrivs även i Mariann Enös avhandlingen *Att våga flyga, ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonalens konstruktion av det professionella subjektet* (2005), då det bland annat påvisades hur hierarkin inom förskolan osynliggjorts på grund av att Lpfö 98 tilldelat det pedagogiska ansvaret till samtliga i arbetslaget. Mariann Enö beskriver dock även att det trots allt finns en dold hierarki inom yrkesgruppen som barnskötarna i studien förmedlar (Enö 2005:115,116).

Denna dolda hierarki som Enö beskriver, kan jag se förekommer bland vissa förskolor och arbetsgrupper då förskollärare F beskriver hur hon alltid tyckt att förskollärare som arbetat på hennes förskola ansetts ha hög status. Hon beskriver hur hon tidigare arbetat i en förskoleklass i skolan och att hon då upplevde att hon som förskollärare hade väldigt låg status. När hon började arbeta på förskolan istället så upplevde hon en skillnad på hur man såg på förskollärare i skolan och förskolan. På förskolan blev hon bekräftad och hon kände att hon hade något att komma med och att det hon sa hade betydelse. Förskollärare B uttrycker även hon hur hon anser att förskollärarna alltid stått högt i kurs och att ansvaret alltid legat på dem. Hon beskriver hur de flesta ansvarsbitar alltid legat på förskollärarna och att väldigt få ansvarsbitar legat på barnskötare och de som är utbildade. Även förskollärare D påvisar i sin intervju hur hon alltid upplevt att det pedagogiska ansvaret legat på henne och att hon haft ett större krav på sig än övriga i arbetslaget.

Att tre förskollärare som medverkat i min studie uttrycker att de alltid upplevt att förskollärarna haft en högre status än barnskötarna eller upplevt att de alltid haft större krav på sig av sin förskolechef. Upplever jag beror till stor del på vilken förskolechef som driver förskolan. Förskollärare F beskriver under sin intervju hur det pedagogiska ansvaret som nu tilldelats förskollärarna inte framkommit som något nytt. Detta motiverar hon med att hennes förskolechef alltid krävt ett större ansvar av förskollärarna och därmed skapat en hierarki på förskolan. Detta kan i slutändan tolkas som att förskolecheferna uppfattat Lpfö 98 pedagogiska ansvarsfördelning olika och därmed osynliggjort eller lyft förskollärarnas status på de olika förskolorna. Införandet av Lpfö 98/10 där det dokumenterats att förskollärarna nu innehar det pedagogiska ansvaret, kan nu tas ordagrant av förskolecheferna och därmed ställa högre krav på samt höja förskollärarna. Vilket i sin tur leder till att det skapas en hierarki på samtliga förskolor.

## 6.8 En förhoppning om förhöjd yrkesstatus

Förskollärare B och F beskriver i deras intervjuer hur de redan anser att förskollärarna har en hög status och att det tydligt framgår på deras förskolor. De upplever att deras kunskaper alltid värderats högt av kollegor och förskolechefen. Det framkommer även en viss förhoppning om en förhöjd yrkesstatus i och med införandet av förskollärarnas pedagogiska ansvar i Lpfö 98/10 bland mina informanter. Förskollärare A beskriver i sin intervju att deras pedagogiska ansvar är bra eftersom de har en utbildning på tre och ett halvt år och att detta förhoppningsvis höjer deras yrkesstatus. Förskollärare C påpekar även hon hur viktigt det är att förskollärarna har det pedagogiska ansvaret, eftersom de har en högskoleutbildning som inte barnskötarna har. Hon menar att förskollärare måste höjas och att deras yrkeskompetens är viktig på förskolan samt en viktig förutsättning till att uppnå en kvalitet på förskolan. Förskollärare D understryker att förskollärarna har en viktig roll och att denna roll är att ta hand om Sveriges grund som är det viktigaste vi har, våra egna barn. Detta menar hon läggs alldeles för låg prioritering på och detta gör att förskollärarna och deras viktiga uppgift inte syns. Hon anser att förskollärarna måste lyftas fram och förmedla deras viktiga roll och därmed höja deras löner som hon anser de förtjänar. Hon trycker på hur hon som förskollärare är vilken lärare som helst, men att hon bara arbetar med de yngre åldrarna. Men hon påpekar tydligt att det är då som grunden läggs till fortsatt lärande. Hon beskriver vidare hur hon tycker att det pedagogiska ansvaret som förskollärarna nu har samt att införandet av lärarlegitimationer, förhoppningsvis kommer att höja förskolläraryrkets status. I och med lärarlegitimationernas införande hoppas hon att kanske förskollärarnas status höjs och att statuskillnaden mellan förskollärare och grundskolelärare blir obefintlig. Förskollärare G beskriver även hon hur viktig förskolläraryrkets roll är. Hon beskriver hur förskollärarna hjälper barnen i deras utveckling och att förskollärarnas roll därför bör framstå som lika viktig som lärarnas i skolan. Detta anser hon inte framstår i dag och att detta måste ändras.

Förskollärare A, C, D, E, G och H lyfter samtliga fram i sina intervjuer vilken yrkeskompetens som alla förskollärare har om barn i de lägre åldrarna. De menar dock att deras yrkeskompetens inte anses ha lika hög status som de lärare som arbetar med de äldre åldrarna i skolan. Genom att skolverket skriftligt förtydligat förskollärarens pedagogiska ansvar i den reviderade Lpfö 98/10, så hoppas samtliga förskollärare att det pedagogiska ansvaret nu lyfter förskollärarnas yrkeskompetens och status. Samtliga förskollärare påpekar att de alla har en yrkeskompetens och hoppas att deras pedagogiska ansvar kan medföra att deras yrkesprofession höjs. Detta kan underbyggas med det som Selander skriver om hur en

person som anses utöva ett professionellt yrke, bland annat har tjänat sitt yrke genom uppnådd kompetens (Selander 1989:15).

Att förskollärarna nu även kan höja deras yrkesstatus i och med att deras yrkeskompetens påvisas som en förutsättning för förskolans kvalitetshöjning samt införandet av lärarlegitimationer, påvisar även Berntsson. Hon beskriver hur modern och tidigare professionsforskning styrker kunskapens vikt för yrkesprofession och att flera av de professionella idag är anställda av samhället och staten. Staten är en bidragande orsak till att yrken idag ses som professionella, då de får sin professionella status av staten genom att de till exempel legitimeras eller utbildas (Berntsson 1999:200).

Förskollärarna besitter yrkeskompetensen genom att de har akademisk utbildning på tre och ett halvt år och som ger dem möjligheten till att utföra det som flera förskollärare påvisar deras arbetsuppgift består av. Förskollärarna beskriver hur deras arbete bland annat består av att lägga grunden till fortsatt lärande hos de yngre barnen i samhället. Detta påvisar att förskolläraryrket har en god chans till att uppnå profession eftersom de kan uppnå en del av de grundstenar som krävs för yrkesprofessionalisering.

## **7. Sammanfattning och diskussion**

Syftet med denna undersökning har varit att ta reda på hur olika förskollärare tolkar och uppfattar det pedagogiska ansvaret som de nu har enligt Lpfö 98/10 samt ta reda på om detta har påverkat deras roll i arbetslaget. Jag har även velat ta reda på vad förskollärarna har för känslor kring sin yrkesroll och de förändringar som sker kring den. Jag kommer nu att sammanfatta mitt resultat av min studie samt diskutera kring denna. Jag kommer att följa min undersöknings frågeställning när jag gör min sammanfattning och diskussion.

### **7.1 Hur uppfattar förskollärarna att deras pedagogiska ansvar har förtydligats i och med införandet av Lpfö 98/10?**

Det pedagogiska ansvaret som samtliga förskollärare nu innehar enligt Lpfö 98/10 har tydligt framkommit att det kan tolkas som att förskollärarna nu, måste ta ett steg framåt och leda gruppen mot de uppsatta mål som finns för förskolan. Det pedagogiska ansvaret har med andra ord tolkats som att det nu kan jämföras med ett ledarskap som förskollärarna nu besitter. Flera förskollärare har påvisat hur det nu finns svart på vitt i Lpfö 98/10, och att de nu måste ta den ledande rollen i arbetslaget och se till att arbetslaget arbetar efter de mål som står i läroplanen samt ansvara för att målen skall uppnås. Detta påvisar att det är ett *formellt*

*ledarskap* som förskollärarna nu besitter och som Maltén beskriver, har erövrats *uppiifrån* genom att ledaren bland annat innehar den yrkesutbildning som krävs för arbetet (Maltén 2000:66).

Detta *formella ledarskap* som förskollärarna nu anses besitta, har i min undersökning påvisats att det finns lite olika känslor kring. Det har framgått i studien att en del förskollärare upplever detta uppdrag som lite skrämmande och att två förskollärare i deras enheter känt sig så obekväma med uppdraget att de av sagt sig förskollärartjänsten och tagit en barnskötartjänst istället. Att en ledare kan känna sig osäker och att uppdraget är en stor utmaning kan jag relatera till Cecilia Åkerbloms avhandling, då det framkommer att en ledares stora utmaning är att inneha ansvaret för en verksamhet och att leda medarbetarna så att ett bra resultat uppnås (Åkerblom 2011:4).

Att känna en sådan rädsla för förskollärarens uppdrag, så att man av säger sig uppdraget, anser jag kan upplevas som lite olyckligt. Eftersom att en förskollärare i slutändan inte är ensam med att genomföra uppdraget. De flesta förskollärarna som medverkat i min studie menar att även om förskollärarna har det slutgiltiga pedagogiska ansvaret, så ska förskolläraren inte göra allt arbete själv. Samtliga i arbetslaget ska vara delaktiga och diskutera sig fram till hur de ska uppnå de uppsatta målen som står i Lpfö 98/10. I slutändan är det arbetslaget som ska utföra arbetet tillsammans, vilket innebär att en förskollärare inte är helt ensam i att utföra uppdraget.

Att en förskollärare påvisar tyngden av hur viktigt det är att medarbetarna är med och diskuterar verksamheten, innebär att förskolläraren även utövar ett så kallat *informellt ledarskap* som enligt Maltén är en ledare som driver en verksamhet med en demokratisk anda. Det demokratiska arbetsklimatet diskuteras tillsammans och hittar lösningar till att uppnå de mål som finns för verksamheten (Maltén 2000:15).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera genom mitt resultat och min analys att samtliga förskollärare nu besitter ett *formellt ledarskap* på grund av att Lpfö 98/10 skriftligt påvisar att förskolläraren nu har det pedagogiska ansvaret. Detta formella ledarskap tolkar jag som att förskollärare B välkomnar, medans det upplevs som lite skrämmande och mindre önskvärt för vissa förskollärare. Förskollärare G uttrycker att hon inte önskat detta ansvar och det har även framkommit i intervjun med informant F, att två förskollärare i hennes enhet av sagt sig förskollärartjänsten i och med införandet av förskollärarnas pedagogiska ansvar.

Förskollärarna A, C, D, E, F, G kan tolkas inneha ett *informellt ledarskap*, då de bland annat

beskriver hur arbetet bör och ska utföras tillsammans som arbetslag och att deras verksamhet bör drivas i en demokratisk anda, där alla deltar aktivt.

Att läroplansexperter från skolverket trycker på att detta pedagogiska ansvar alltid legat hos förskollärarna, men att det nu bara förtydligats i Lpfö 98/10, kan jag nu ifrågasätta lite efter min gjorda studie. Förskollärare B, D och F förmedlar tydligt i sina intervjuer att de alltid haft det pedagogiska ansvaret i arbetslaget och två av dem beskriver hur detta tydligt förmedlats av deras förskolechefer. Men resterande förskollärare i min studie påvisar dock att de nu känner att de har blivit tilldelade en ny roll med högre krav på sig i arbetslaget och att de nu måste ta ett steg framåt och leda arbetet mot uppsatta mål. Min studie ger signaler om att förskollärarnas pedagogiska ansvar inte kanske framkommit så tydligt i Lpfö 98 som läroplansexperter från skolverket får det att framstå. Att Lpfö 98 dokumenterade arbetslaget som gemensamt pedagogiskt ansvariga kan jag se speglas tydligt i min studie, då flera av mina informanter påvisar att det inte görs någon skillnad mellan förskollärare och barnskötare. Detta kan uppfattas som att innan Lpfö 98/10 infördes tolkades det olika om vem som hade det pedagogiska ansvaret. Detta innebar att en del förskolor hade en tydlig hierarki mellan personalen, medans andra förskolor inte visade tecken på denna hierarki alls. I min studie framkommer det dock att införandet av Lpfö 98/10, satt igång många förskollärares tankar och tydligt förmedlat att de nu är pedagogiskt ansvariga på avdelningen och att de nu måste ta ett steg framåt och leda arbetslaget mot uppsatta mål för förskolan.

## **7.2 Hur påverkar det förtydligade pedagogiska ansvaret förskollärarnas roll i sitt arbetslag?**

Att inta en ledande roll i arbetslaget har för samtliga förskollärare tolkats olika. I studien har det framkommit att förskollärarna utövat olika ledarstilar, jag har stött på den *auktoritäre ledaren*, den *demokratiska ledaren* samt den *”låt gå”- mässige ledaren*. Dessa tre ledarstilar beskriver Maltén är endimensionella ledarstilar och som alla leder en grupp på olika sätt. Den *auktoritära ledaren* som håller fasta tag om gruppen och som sällan diskuterar med gruppen, den *demokratiska ledaren* som en ledare som ser vikten av att låta hela arbetsgruppen vara med och planera och genomföra arbetet i verksamheten samt den *”Låt gå” – mässige ledaren* som en mer passiv ledare som formar sig efter gruppens bästa (Maltén 2000:63).

Beroende på vilket ledarskap förskollärarna använt sig av i sitt arbetslag, blir svaret på min fråga lite olika.



Att tolka det pedagogiska ansvaret som att man ska inta ett auktoritärt ledarskap, kan nog upplevas som lite problematiskt i en verksamhet som förskolan. Då ett arbetslag oftast besitter flera berikade egenskaper som gynnar verksamheten. Detta kan vi se i Ann Ludvigssons avhandling (2009) då lärarna påvisar att det är viktigt att de får ha medinflytande vid förändringar och beslut som görs och att om detta inte sker så får inte förändringarna någon effekt i arbetet (Ludvigsson 2009:170). Det *auktoritära ledarskapet* anser jag möjligtvis kan vara bra, om det är ett arbetslag där samtliga intar passiva roller och där inget blir gjort om inte förskolläraren tar beslutet. **För en auktoritär ledare som tidigare styrt den pedagogiska verksamheten, innebär nog inte Lpfö 98/10 någon större förändring.**

Den ”*låt gå*” – *mässige ledaren* kan också upplevas som lite problematisk på en förskola beroende på hur resterande medarbetare betar sig. Trots allt är det förskolläraren som besitter yrkeskompetensen och som därmed har en viktig roll för arbetslaget för att se till att de uppnår den kvalité som förskolan ska inneha. **Om en förskollärare då intar en passiv roll och inte kliver fram och påvisar sina kunskaper, utan låter övrig personal bestämma och utvärdera verksamheten, kanske verksamheten inte uppnår den kvalité som nu varje förskola ska sträva efter enligt Lpfö 98/10.**

Den *demokratiske ledaren* upplever jag som ett hälsosamt ledarskap att inta för dagens förskollärare, då samtliga medarbetare har olika styrkor att ge arbetslaget oavsett högskoleutbildning. Den demokratiske ledaren skapar ett arbetsklimat där samtliga medarbetare är med och diskuterar och utvärderar verksamheten och där alla är viktiga beståndsdelar för verksamheten. **Dock har det i och med Lpfö 98/10 förtydligats att det pedagogiska ansvaret ligger hos förskolläraren och inte arbetslaget.**

Att utöva olika ledarstilar medför även att förskollärarna använder sig av olika ledningsmetoder som *direkt* och *indirekt* metod. Den *direkta metoden* menar Lundin och Sandström använder en ledare sig av som ger medarbetarna strikta direktiv. Medan den *indirekta metoden* används av ledare som ger medarbetarna större delaktighet och medflytande vid formandet av verksamheten (Lundin och Sandström 2010:90). Jag kan se i min studie hur både den *direkta och indirekta metoden* utövas av några förskollärare. Att enbart utöva den *direkta metoden* som Lundin och Sandberg beskriver kan relateras med det *auktoritära ledarskapet* som Maltén beskriver och därmed ge ett dåligt arbetsklimat på förskolan. Dessa båda är förmodligen inte lämpliga att enbart förhålla sig till som förskollärare på en avdelning på förskolan. Detta skapar knappast en bra arbetsmiljö för både

personal och de barn som finns på förskolan om personalen inte kommer överens om hur saker och ting ska gå till på avdelningen. Lundins och Sandbergs beskrivning av den *indirekta metoden* kan även relateras med Malténs beskrivning av den *demokratiska ledaren* och framstår mer som en bra kombination för ett lyckat ledarskap på förskolan. Mina skäl till detta är att jag tror att ett ledarskap som leds med en demokratisk anda, har större chans till att samtliga medarbetare mår bra och känner att de är värdefulla och betydelsefulla till verksamheten.

I och med att förskollärarna har det pedagogiska ansvaret och ses som ledare för arbetslaget, framkommer det även i min undersökning hur förskollärarna innehar en form av maktposition. I min studie har det framkommit att *alla förskollärare* besitter *Expertmakt*, då de alla är utbildade inom sitt yrke och därav innehar yrkeskompetens. *Personlig makt* har även framkommit i min studie, då förskollärare A beskriver hur hennes kollega som är barnskötare erövrat *personlig makt* genom att vara berikad med lång erfarenhet samt djup kunskap inom yrke. I detta fall kan det innebära att förskollärare A som tolkats intagit ett passivt ledarskap, inte kliver fram och tar sitt pedagogiska ansvar.

Den legitima makten framkommer att samtliga förskollärare besitter. Då förskolläraren handlar utifrån sin roll som pedagogisk ansvarig och som tilldelats dem av skolverket, därmed den *legitima makten*. Den sista maktformen som visats utövas i min studie är *tvångsmakten*. Denna maktform anser jag framkommer i min studie då en av förskollärarna tydligt påvisar i intervjun att hon nu besitter makten att bestämma tack vare det pedagogiska ansvaret och att medarbetarna helt enkelt måste följa detta i och med att det skriftligt står att förskolläraren har det pedagogiska ansvaret.

Att inneha expertmakt, legitim makt eller personlig makt kan väl ha sina fördelar på så sätt att de faktiskt erövrat de olika maktformerna utefter yrkeskompetens eller erfarenheter, vilket båda är i positiva bemärkelser. Men att utöva en form av tvångsmakt på sina kollegor kan i vissa fall sluta tokigt, då de kan känna sig mindre värda och detta kan i sin tur inverka negativt på deras arbetsresultat. Samtidigt som tvångsmakten kan uppfattas som negativt kan jag även se den vara positiv att utöva i vissa situationer. På förskolan är det förskolläraren som innehar yrkeskompetensen och som i många fall krävs för att lösa svåra pedagogiska situationer och i dessa situationer kan det vara bra att förskolläraren använder sig av en tvångsmakt och tar de beslut som behövs.

### **7.3 Vilka betydelser kan detta ha för förskollärarnas yrkesroll?**

De flesta förskollärare som medverkat i studien ser det pedagogiska ansvaret som nu tillskrivits dem genom Lpfö 98/10 som en positiv tillämpning. Det påvisas hur det nu blir tydligt vem det är i arbetslaget som besitter yrkeskompetensen och att de nu har sin chans att höja yrkets status. Den första läroplanen Lpfö 98, tillskrev det pedagogiska ansvaret till samtliga i arbetslaget vilket Berntsson påvisar tydligt i sin artikel, inte gynnade förskolläraryrket och förskolläraryrket och förskolläraryrket (Berntsson 1999:199). Detta framkommer även i min studie, då det hos vissa förskollärare påvisats ett missnöje över att förskollärare och barnskötare delat på det pedagogiska ansvaret. Det har framkommit att det på en del förskolor framgått som att alla i arbetslaget besitter samma kompetenser och att förskollärarnas kunskap lätt glöms bort. Detta visar att förskollärarnas kompetens tidigare osynliggjorts på flera förskolor. Att förskollärarnas kompetens tidigare osynliggjorts har även påvisats i Mariann Enös avhandling då det bland annat framkommer hur hierarkin inom förskolan osynliggjorts, då det pedagogiska ansvaret åligger samtliga förskolepersonal (Enö 2005:116).

De flesta förskollärare i studien hoppas nu och tror på att införandet av förskollärarnas pedagogiska ansvar i Lpfö 98/10 samt att införandet av lärarlegitimationer, kommer att höja förskolläraryrkets status. Flera av förskollärarna uttrycker starkt att de förtjänar detta eftersom de faktiskt har en högskoleutbildning på tre och ett halvt år och som gett dem den yrkeskompetens som krävs för att kunna erbjuda barnen en lärorik och stimulerande miljö. Jag anser att förskollärare bör ha det pedagogiska ansvaret och därmed lyftas, eftersom de alla har högskoleutbildning inom yrket och därmed besitter en stor pedagogisk kompetens. Denna kompetens är viktig så att förskolans verksamhetskvalité kan höjas.

### **8. Avslutande kommentarer och framtida undersökning**

Denna studie har varit väldigt intressant att genomföra eftersom jag själv snart är klar förskollärare och har själv funderat kring vad detta pedagogiska ansvar kommer att innebära för mig. Min studie påvisar att samtliga informanter nu har ett större krav på sig som förskollärare men att det inte alltid visats i samtliga verksamheter än. Detta tror jag beror på att förskollärarnas dokumenterade pedagogiska ansvar är så relativt nytt, att det inte hunnit ske några synliga förändringar än. Införandet av förskollärarnas pedagogiska ansvar samt införandet av lärarlegitimationer, tror jag i slutändan kommer att lyfta förskollärarnas kompetenser och därmed höja deras status.

Min studie gjordes när Lpfö 98/10 enbart varit aktuell i cirka tre månader. Det som skulle vara intressant är om någon kunde göra fortsatta studier inom det här området och undersöka vad detta pedagogiska ansvar verkligen inneburit för förskollärarna och yrkets status om något år. Det skulle även vara intressant att intervjua samtliga i ett arbetslag på förskolan för att få en djupare förståelse och perspektiv på vad förskollärarnas pedagogiska ansvar egentligen inneburit och medfört.

## 9. Käll- och litteraturförteckning

### Otryckta källor:

Förskollärare A: (2011-10-05)

Förskollärare B: (2001-10-14)

Förskollärare C: (2011-10-17)

Förskollärare D: (2011-10-20)

Förskollärare E: (2011-10-20)

Förskollärare F: (2011-10-24)

Förskollärare G: (2011-10-24)

Förskollärare H: (2011-10-24)

### Tryckta källor:

Berntsson, Paula, 1999, *Förskolans läroplan och förskolläraryrkets professionalisering*. [elektronisk]. Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/paujamn.pdf> (2011-11-01)

Dalen, Monica, 2008, *Intervju som metod. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*, 1:a upplagan andra tryckningen, Gleerups utbildning AB.

Davidson, Bo, Patel, Runa, 2003, *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, 3: upplagan, Studentlitteratur.

Enö, Mariann, 2005, *ATT VÅGA FLYGA. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*, Holmbergs, Malmö högskola, Malmö.[elektronisk]. Tillgänglig: [http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/6707/AttV%25c3%2583f%25c3%2582%25c2%25a5gaFlyga\\_A4.pdf?sequence=1](http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/6707/AttV%25c3%2583f%25c3%2582%25c2%25a5gaFlyga_A4.pdf?sequence=1) (2011-11-03)

*Förskolan*, Nr 8 2011, Lärarförbundet.

Hartman, Jan, 2004, *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*, Studentlitteratur, Lund.

Kihlström, Sonja, 1995, *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder*, Vasastadens bokbinderi AB, Göteborg.

Larsen, Ann Kristin, 2009, *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*, Gleerups Utbildning AB.

Ludvigsson, Ann, 2009, *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans värld*, [elektronisk] Tillgänglig:

<http://hj.divaportal.org/smash/get/diva2:236777/FULLTEXT01>

Lundin, Kerstin, Sandström, Björn, 2010, *Ledarskap inom vård och omsorg*, 1:a upplagan, Studentlitteratur AB, Lund.

Lärarnas historia, *BOSK föreslår gemensam läroplan*. [elektronisk]. Tillgänglig:

[http://www.lararnashistoria.se/theme/forskolans\\_larare\\_tidslinje](http://www.lararnashistoria.se/theme/forskolans_larare_tidslinje) (2011-10-13)

Lärarnas historia, *Förskolläraryrkets historia till 1970*. [elektronisk]. Tillgänglig:

[http://www.lararnashistoria.se/article/forskollararyrkets\\_historia](http://www.lararnashistoria.se/article/forskollararyrkets_historia) (2011-10-13)

Lärarnas historia, Lärarförbundet, 1991, *Minnen ur förskolans historia*. [elektronisk].

Tillgänglig: [http://www.lararnashistoria.se/sites/default/files/wLF\\_0033.pdf](http://www.lararnashistoria.se/sites/default/files/wLF_0033.pdf) (2011-10-13)

Maltén, Arne, 2000, *Det pedagogiska ledarskapet*, Studentlitteratur, Lund.

Selander, Staffan, 1989, *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*.

*Professionaliseringens sociala grund*, Studentlitteratur, Lund.

Simmons- Christenson, Gerda, 1997, *Förskolepedagogikens historia*, 2:a utgåvan, Natur och kultur, Borås.

Skolverket, 2011, *Legitimation för lärare och förskollärare*. [elektronisk]. Tillgänglig:

[http://www.skolverket.se/fortbildning\\_och\\_bidrag/lararlegitimation/2.2820](http://www.skolverket.se/fortbildning_och_bidrag/lararlegitimation/2.2820) (2011-11-10)

Thomassen, Magdalene, 2008, *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*, 1:a tryckningen, andra upplagan, Gleerups utbildning AB.

Utbildningsdepartementet, *Faktablad U11.008, juni 2011 Reviderad version*. [elektronisk].

Tillgänglig:

[http://www.regeringen.se/download/42981219.pdf?major=1&minor=168130&cn=attachment\\_PublDuplicator\\_0\\_attachment](http://www.regeringen.se/download/42981219.pdf?major=1&minor=168130&cn=attachment_PublDuplicator_0_attachment) (2011-09-26)

Utbildningsdepartementet (2008). *Promemoria Y2008/6144/S*. [elektronisk] Tillgänglig:

[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.154994!Menu/article/attachment/Promemoria\\_bakgrund-till-forandringar-i-forskolans-laroplan.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.154994!Menu/article/attachment/Promemoria_bakgrund-till-forandringar-i-forskolans-laroplan.pdf) (2011-09-26)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. [elektronisk]. Tillgänglig:

[http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska\\_principer\\_fix.pdf](http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf)

Wallskog, Christina, 2011, *Återerövra yrkesrollen, förskollärares särskilda ansvar*, Printing partners OU, Estland.

Åkerblom, Cecilia, 2011, *Ledarskap, makt och känsla. En narrativ studie av unga ledare*,

[elektronisk] Tillgänglig: <http://kth.diva-portal.org/smash/get/diva2:439785/FULLTEXT01>

## **Bilaga, Intervjuguide**

### **Allmänt:**

Namn?

När är du född?

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Varför valde du att utbilda dig till förskollärare?

Hur länge har du arbetat på denna förskola?

Hur ser du på din yrkesroll som förskollärare?

### **Förskollärarens pedagogiska ansvar**

Hur tolkar och upplever du den nya riktlinjen om att förskolläraren ska ansvara för det pedagogiska arbetet för barnens utveckling och lärande på förskolan?

Vad tror du förväntas av dig som förskollärare i och med detta?

Vad innebär förskollärarens pedagogiska roll i praktiken?

Vilka förändringar medför det pedagogiska ansvaret för dig?

Hur påverkar detta ditt dagliga arbete?

Hur ser fördelningen av förskollärare/ barnskötare ut på avdelningen?

Hur länge har du arbetat med dina kollegor i din arbetsgrupp?

Hur har formuleringen om förskollärarens pedagogiska ansvar påverkat er i arbetslaget? Har det blivit några förändringar? Om ja vilka isåfall? Eller tror du att det kommer att innebära förändringar i framtiden?

Hur ser ansvarsfördelningen ut i er arbetsgrupp idag? Vem dokumenterar, vem skriver föräldrabrev, utvecklingssamtal osv.?

Hur organiserar ni för att få tid för planering och dokumentation?

På vilket sätt vill du utveckla samarbetet i arbetslaget?

Vilka faktorer anser du vara viktigast när det gäller kvalitet i förskolan?

Är ni inom arbetslaget överens om dessa faktorer?



Vad innebär begreppen kunskap och lärande för dig?

Är dessa begrepp några som ni i arbetslaget diskuterat kring? Och är ni överens om innebörden i begreppen kunskap och lärande?

Anser du att ni alla i arbetslaget är insatta och förstår innehållet i den nya reviderade läroplanen Lpfö98/10?

Vilken roll vill du att förskollärare ska ha inom skolväsendet?

Välkomnar du denna omformulering om pedagogisk ansvarsroll som förskolläraren nu har enligt den reviderade Lpfö 98/10?