

Pedagogiskt ledarskap i förskolan

Förskollärares uppfattningar om eget pedagogiskt
ledarskap

Aida Besic

Avhandling pro gradu i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete

Åbo Akademi

Vasa 2023

Handledare: Michael Uljens

Abstrakt

Författare	Årtal
Aida Besic	2023
Arbetets titel Arbetsrubrik: Pedagogiskt ledarskap i förskolan- <i>Förskollärares uppfattningar om eget pedagogiskt ledarskap</i>	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal (tot.) 66 (83)
<p>Syftet med denna avhandling är att i en förskolekontext och ur ett lärarperspektiv undersöka pedagogiskt ledarskap. Därmed har denna forskningsfråga formulerats: <i>Vilka uppfattningar har lärare inom småbarnspedagogik om pedagogiskt ledarskap i förskolan?</i></p> <p>Avhandlingen bygger på en fenomenografisk ansats. Informanterna är nio lärare inom småbarnspedagogik från olika förskoleavdelningar inom Österbotten. Datainsamlingsmetoden är halvstrukturerade intervjuer och enkäter med öppna frågor. Datamaterialet analyseras utifrån en fenomenografisk sjustegsmodell för analys av data. I resultatet framkommer förskollärarnas olika uppfattningar om eget pedagogiskt ledarskap. Svaren har därmed kategoriserats under <i>A. Pedagogiskt ledarskap är att leda barns utveckling</i>, <i>B. Pedagogiskt ledarskap är verksamhetsplanering utifrån mål och läroplanen</i> och <i>C. Pedagogiskt ledarskap är kollektivt</i>. Lärarna anser att deras pedagogiska ledarskap i förskolan är ett komplext fenomen som är situationsbaserat. Denna komplexitet presenteras i resultatredovisningen.</p> <p>Sökord: Pedagogiskt ledarskap, lärare inom småbarnspedagogik, distribuerat ledarskap, transformativt ledarskap, karismatiskt ledarskap, situationsanpassat ledarskap, förskola, småbarnspedagogik, fenomenografi, ledarskap, läroplan, lärares uppfattningar om pedagogiskt ledarskap</p>	

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	5
1.2 Definition av centrala begrepp	5
1.3 Tidigare forskning.....	7
1.3.1 Uppfattningar om pedagogiskt ledarskap.....	8
2. Det pedagogiska ledarskapets kontext	12
2.1 Ledarskap på olika nivåer	13
3. Pedagogiskt ledarskap	17
3.1 Gestaltningar av ledarskap	20
3.2 Faktorer som påverkar ledarskapet	26
4. Metod och genomförande	31
4.1 Fenomenografi som forskningsansats	31
4.2 Enkät och intervju som datainsamlingsmetod.....	33
4.2.1 Urval och avgränsning	34
4.2.2 Genomförande av datainsamling.....	35
4.2.3 Analys av data.....	36
4.3 Reliabilitet, validitet och etiska överväganden	38
5. Resultat	43
5.1 Pedagogiskt ledarskap är att leda barns utveckling.....	43
5.2 Pedagogiskt ledarskap är verksamhetsplanering utifrån mål och läroplanen	50
5.3 Pedagogiskt ledarskap är kollektivt	52
6. Resultatdiskussion	58
7. Avslutande diskussion	62
7.1 Metoddiskussion	62
7.2 Förslag på fortsatt forskning	64
Litteraturförteckning	65
Bilaga 1 Samtyckesblankett	72
Bilaga 2 Intervjuguide.....	73
Bilaga 3 Enkät.....	74

1. Inledning

Pedagogiskt ledarskap har inte alltid varit lika omtalat som det är i dagens läge i Finland. (Alava, Kovalainen & Risku, 2024.) Orsaken till att pedagogiskt ledarskap också inom småbarnspedagogiken har blivit ett aktuellt tema kan bero på strukturella förändringar inom ramen för småbarnspedagogik. År 2013 övergick småbarnspedagogiken från att vara en del av social- och hälsovårdsministeriet till att höra till undervisnings- och kulturministeriet. Fem år efter denna ändring, det vill säga år 2018, infördes dessutom en ny lag om småbarnspedagogik (54/2018) samtidigt som grunderna för planen för småbarnspedagogik uppdaterades år 2022. (Fonsén & Lahtero, 2024.)

Ledarskap definieras som förmågan att påverka andra individer i syfte att välvilligt skapa resultat. Dessa resultat är en direkt konsekvens av ledarskap vilket innebär att de inte uppnås utan ledarskap. Ledarskap är komplext och kräver stort arbete och mycket engagemang, kompetens, reflektion och genomtänkta beslut som baseras på etiska överväganden. Denna komplexitet resulterar dessutom i att det finns olika typer av ledarskap. (Benzel, 2021.) Denna avhandling fokuserar på pedagogiskt ledarskap som består av de aktiviteter vars syfte är att påverka andra för att främja inlärningsmöjligheter. Den pedagogiska ledaren påverkar och vägleder andra mot olika mål. Dessa mål baseras alla på olika typer av inläring. (Uljens, 2024.) Denna teori om pedagogiskt ledarskap utgör grunden för hur pedagogiskt ledarskap presenteras i denna avhandling. I avhandlingen presenteras dessutom en rad aspekter som pedagogiskt ledarskap består av samtidigt som avhandlingen berör komplexiteten hos begreppet.

Det finns en närvaro av flera dimensioner eller olika aspekter av ledarskap inom småbarnspedagogik. Detta stödjer idén om att ledarskap är kopplat till en specifik situation eller kontext inom förskoleverksamheten. (Waniganayake, Nienhuys, Kapsalakis & Morda, 1998.) Inom ramen för småbarnspedagogik identifieras därmed olika roller som ledare kan inta. Föreståndaren kan ses som den administrativa ledaren som är ansvarig för den övergripande organisatoriska och administrativa aspekten av förskolan. Samtidigt kan läraren inom småbarnspedagogik ses som den pedagogiska ledaren som spelar en central roll i att utveckla och genomföra pedagogiska strategier och metoder för att främja barnens lärande och

utveckling. Det är också viktigt att erkänna att andra medarbetare inom förskolan också kan ta på sig olika typer av ledarskapsroller. (Waniganayake, Nienhuys, Kapsalakis & Morda, 1998.)

Detta innebär att ledarskap inom småbarnspedagogik är mångfacetterat och kontextbundet. Det kräver att individer i olika roller och funktioner samarbetar för att skapa en holistisk och effektiv pedagogisk miljö för barnens utveckling och lärande. Denna syn på ledarskap är i linje med forskning och teorier som lyfter fram vikten av att anpassa ledarskapet och olika strategier enligt situationer och behov. (Waniganayake, Nienhuys, Kapsalakis & Morda, 1998.) Enligt Karila (1998) har empirisk forskning om ledarskap och pedagogiskt ledarskap ofta inte tagit hänsyn till viktiga kontextuella faktorer som påverkar hur begreppen definieras. Ledarskap ska inte betraktas som ett universellt begrepp utan snarare som något som förstås i relation till situationen, kulturen och kontexten där det utövas. Karila (1998) anser därmed att empirisk forskning måste ta hänsyn till dessa kontextuella aspekter för att få en mera noggrann förståelse av begreppet ledarskap och pedagogiskt ledarskap.

Småbarnspedagogik är en systematisk och målinriktad helhet som är pedagogiskt betonad och som består av fostran, undervisning och vård av barn (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, 2§). Lärare inom småbarnspedagogik har en del ansvarsområden men deras främsta ansvarsområde är pedagogiskt ledarskap. De är pedagogiska ledare inom barngrupp och eget arbetsteam vilket innebär att lärarens pedagogiska ledarskap ska resultera i god utveckling inom barngruppen, teamet och organisationen. (Heikka & Waniganayake, 2011) Pedagogiskt ledarskap kan hittas på en hel del olika nivåer inom en förskoleverksamhet men denna avhandling fokuserar på den förskollärares pedagogiska ledarskap. Detta innebär därmed inte att läraren ensam bär det totala pedagogiska ansvaret i en förskola utan snarare att avhandlingens fokus ligger på att utforska och analysera det pedagogiska ledarskapet som utövas av lärare inom småbarnspedagogik som arbetar i en förskola.

Denna studie fokuserar på att belysa vilka uppfattningar lärare i förskolan har om eget pedagogiskt ledarskap. Denna avhandling behandlar en hel del teman som på grund av tid och avhandlingens längd endast berörs ytligt. Detta gör jag för att fokusera på de mest relevanta och centrala aspekterna som kan relateras direkt till avhandlingens forskningsfråga. Avhandlingen hålls fokuserad och ger en bild av komplexiteten i ämnet som behandlas. Detta innebär därmed att det finns ytterligare detaljer som kan utforskas djupare men som ligger

utanför avhandlingens möjliga omfattning. Målet är därmed att presentera en övergripande men sammanhängande avhandling som behandlar ämnet utan fördjupning i en del områden.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka pedagogiskt ledarskap i en förskolekontext ur ett lärarperspektiv.

Undersökningen svarar på denna forskningsfråga:

1. *Vilka uppfattningar har lärare i förskolan om eget pedagogiskt ledarskap?*

Informanterna är nio lärare inom småbarnspedagogik. Datainsamlingsmetoden består av enkäter med öppna frågor samt intervjuer vilket ger rum för öppna och ingående svar.

1.2 Definition av centrala begrepp

I denna del definieras avhandlingens centrala begrepp. För att förstå innehållet krävs en förståelse av begreppen småbarnspedagogik, lärare inom småbarnspedagogik, pedagogiskt ledarskap och arbetsteam.

Småbarnspedagogik

“Med småbarnspedagogik avses en systematisk och målinriktad helhet som består av fostran, undervisning och vård av barn och i vilken i synnerhet pedagogiken betonas.” (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, 2§) Det hör till kommunens ansvarsområde att förse barn och deras närmaste anhöriga med småbarnspedagogik enligt behov medan planeringen, styrningen och uppföljningen av småbarnspedagogik hör till undervisnings- och kulturministeriets ansvarsområden. Småbarnspedagogisk verksamhet delas in i daghemsverksamhet,

familjedagvård och öppen småbarnspedagogisk verksamhet. Denna småbarnspedagogiska verksamhet ordnas och erbjuds av kommun, samkommun eller en privat serviceproducent. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, 1–2§.)

Förskoleundervisning

Förskoleundervisning består av systematisk undervisning och fostran av barn (Undervisnings- och kulturministeriet, u.å.). I lagen om grundläggande utbildning (1998/628) står att barn ska delta i förskoleundervisning året innan läroplikten inleds. Målet med förskoleundervisning är att, innan läroplikten inleds, förbättra barnens förutsättningar för inläring.

Lärare inom småbarnspedagogik

Behörighet som lärare inom småbarnspedagogik är, sedan år 2018, åtminstone en pedagogie kandidatexamen som ger behörighet till yrkesfärdigheter inom småbarnspedagogik. (Lag om småbarnspedagogik, 540/2018, §26). De som tidigare avlagt en socionom eller pedagogieexamen och är behöriga som barnträdgårdslärare är dessutom behöriga för uppgifter som lärare inom småbarnspedagogik. (Undervisnings- och kulturministeriet, u.å.) Lärare inom småbarnspedagogik är ansvariga för planeringen av verksamheten i barngruppen. Denna planering ska basera sig på de värderingar och mål som sätts upp samtidigt som det ska ske med både det individuella barnet och arbetskollegorna i beaktande. (Grunderna för planen för småbarnspedagogik, 2018.)

Pedagogiskt ledarskap

Inom forskning används begreppet pedagogiskt ledarskap synonymt med engelskans begrepp *educational leadership*, *curriculum leadership* och *pedagogical leadership*. Detta skapar i sin tur en del förvirring som Uljens (2024) klagör. Enligt Uljens (2024) definieras *educational-*, *curriculum-* och *pedagogical leadership* på olika sätt. *Educational leadership* översätts som utbildningsledarskap och består av alla typer av aktiviteter som berör ledarskap, förvaltning, administration och styrning av utbildningsväsendet i syfte att främja inläring. *Curriculum*

leadership översätts som läroplansledarskap och består av ledarskap vars fokus är på mål, innehåll och olika metoder. Denna typ av ledarskap består därmed också av implementering av utbildningsåtgärder och utvärdering och utveckling av dem. *Pedagogical leadership* eller pedagogiskt ledarskap består å andra sidan av alla aktiviteter var syfte är att påverka andras möjligheter att lära sig, yrkesutveckling eller att påverka utvecklingen av den operativa kulturen i utbildningssammanhang. Pedagogiskt ledarskap fokuserar därmed på den påverkan eller vägledning ledare utövar i syfte att förbättra lärandemöjligheter, att främja professionell utveckling och att forma kulturen inom olika utbildningssituationer. (Uljens, 2024.) Pedagogiskt ledarskap i förskolan handlar om att leda “arbete och ansvara för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i förskolan och för att förbättra förskolan resultat så att varje barn når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling” (Riddersporre & Erlandsson, 2018, s. 17).

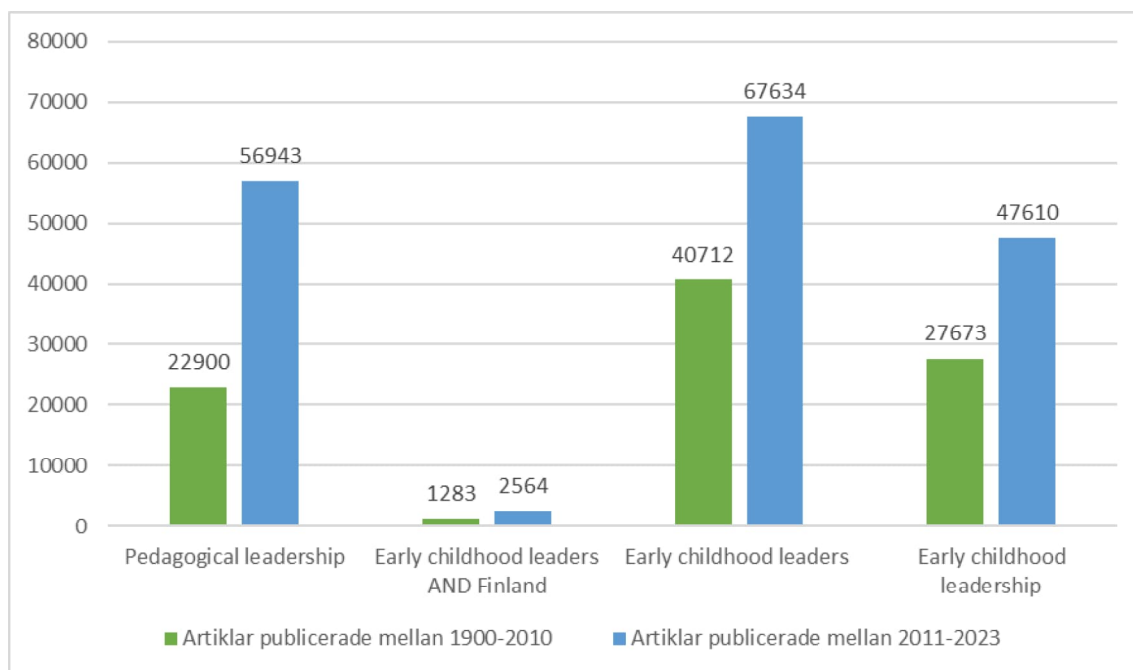
Arbeteam

I denna avhandling avses med arbeteam den grupp av människor som har ett pedagogiskt ansvar för en barngrupp (Utbildningsdepartementet, 1998). Personalen som arbetar och styr verksamheten består av lärare inom småbarnspedagogik, socionomer inom småbarnspedagogik, barnskötare, familjedagvårdare, speciallärare och daghemsföreståndare (Lag om småbarnspedagogik, 540/2018.) I nuläget ska det i varje barngrupp finnas åtminstone en lärare men från och med år 2030 ska åtminstone två tredjedelar av personalen ha behörighet som lärare eller socionom. Samtidigt ska minst hälften ha behörighet som lärare inom småbarnspedagogik och resten ha behörighet som barnskötare inom småbarnspedagogik. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, 25–28§, 37§.)

1.3 Tidigare forskning

Genom att studera artiklar relaterade till utgivningsår framkommer en del intressant fakta om forskningen kring pedagogiska ledare, pedagogiskt ledarskap samt lärare inom småbarnspedagogik mellan åren 1900–2023.

Figur 1 (s. 8) visar att mängden publicerade artiklar kring pedagogiska ledare, pedagogiskt ledarskap samt lärare inom småbarnspedagogik, mellan åren 2011–2023, skiljer sig markant från mängden publicerade artiklar mellan år 1900–2010.



Figur 1. Publicerade artiklar mellan år 1900–2010 och 2011–2023.

Statistiken visar att det publicerades ungefär lika många artiklar mellan år 2011–2023 som mellan år 1900–2010. Detta innebär att forskningen kring pedagogiska ledare, pedagogiskt ledarskap samt lärare inom småbarnspedagogik under de senaste sju åren har ökat närmare 100% i jämförelse med tidigare år. (egenproducerat, källa alma åa)

1.3.1 Uppfattningar om pedagogiskt ledarskap

I denna del presenteras tre studier vars resultat baseras på lärare inom småbarnspedagogik och deras uppfattningar om eget pedagogiskt ledarskap. Studierna påvisar att lärare inom småbarnspedagogik är pedagogiska ledare, att de bär ett ansvar för barn och arbetsteam och att deras pedagogiska ledarskap är ett resultat av distribuerat ledarskap eller att de fördelar arbetsuppgifter och en del av ansvaret med de andra medlemmarna i arbetsteamet.

Småbarnspedagogiken inom Finland har genomgått betydande strukturella förändringar under de senaste tio åren. År 2013 flyttades småbarnspedagogiken från social- och hälsovårdsministeriet till undervisnings- och kulturministeriet samtidigt som det år 2018 infördes en ny lag om småbarnspedagogik (540/2018) och grunderna för planen för småbarnspedagogik uppdaterades. Småbarnspedagogiken betonas som en målinriktad verksamhet som har ett starkt fokus på barn och deras tillväxt och lärande vilket därmed sker inom ramen för uppfostran, utbildning och omsorg. (Fonsén, Szecsi, Kupila, Liinamaa, Halpern & Repo, 2023.)

Fonsén, Szecsi, Kupila, Liinamaa, Halpern och Repo (2023) har gjort en studie i vilken de har undersökt de uppfattningar föreståndare och lärare inom småbarnspedagogik har om pedagogiskt ledarskap bland lärare inom småbarnspedagogik. Studien identifierade; att lärarnas pedagogiska ledarskap erkänns, att deras pedagogiska kompetens grundas på pedagogisk expertis, att deras pedagogiska ledarskap består av att dela arbetsuppgifter och att deras pedagogiska ledarskap implementeras inom förskolan. Fonsén, Szecsi, Kupila, Liinamaa, Halpern och Repo (2023) belyser dessutom vikten av pedagogiskt ledarskap som verktyg för att främja barnens sociala, fysiska och emotionella välmående och inläring. Samtidigt framkommer att pedagogiskt ledarskap påverkas av kontext, verksamhetsstrukturen, policy, läroplanen och kulturella sammanhang.

I Fonsén, Szecsi, Kupila, Liinamaa, Halpern och Repo (2023) studie framkommer begreppet lärarledarskap som huvudsakligen beskrivs som pedagogiskt ledarskap som består av att leda i klassrummet, beslutstagande och expertis. Inom grunderna för planen för småbarnspedagogik framkommer dessutom att lärare inom småbarnspedagogik måste utöva pedagogiskt ledarskap vilket innebär att de tilldelas rollen som teamledare. I intervjuerna framkommer även att lärarens pedagogiska ledarskap i en del fall är i behov av klarare och utförligt strukturerade maktförhållanden och ansvarsområden. Studiens deltagare betonar även att lärarens pedagogiska ledarskap bygger på pedagogisk expertis som också bör utvecklas genom aktuell forskning. Studiens daghemsföreståndare och lärare inom småbarnspedagogik anser att lärarens pedagogiska ledarskap också måste erkännas inom lärarutbildning vilket kan resultera i att lärare kan närma sig alla situationer, inom klassrummet eller verksamheten, med ett välutvecklat pedagogiskt perspektiv. Deltagarna beskriver lärarens pedagogiska ledarskap på olika sätt men lärarna i småbarnspedagogik anser att deras ledarskap kräver stor balans på grund av ett nära kollegialt arbetssätt. Lärarna anser att deras pedagogiska ledarskap också

består av att känna igen situationer i vilka pedagogiska beslut ska fattas samtidigt som de måste känna igen när ansvar kan delas med andra i teamet. Slutligen talar de om pedagogiskt ledarskap och att det implementeras inom förskoleverksamheten. Lärarnas pedagogiska ledarskap är viktigt inom klassrummet, teamet och organisationen. Lärarna har därmed ansvar för att planera, genomföra och utvärdera ett flertal verksamhetsdelar vars fokus är huvudsakligen på barnen och deras välmående och utveckling. (Fonsén, Szecsi, Kupila, Liinamaa, Halpern & Repo, 2023.)

Heikka, Pitkäniemi, Kettukangas och Hyttinen (2021) fokuserar i sin studie på distribuerat ledarskap inom småbarnspedagogik med fokus på lärarens delaktighet i pedagogiskt ledarskap. Studien betonar en ömsesidig relation mellan distribuerat ledarskap och engagemang för pedagogisk utveckling. Studien betonar dessutom lärarnas färdigheter, positioner och deras förmåga att leda arbetsteamet. Slutligen betonas även vikten av tydligt strukturerade och definierade ansvarsområden för pedagogiskt ledarskap och ett behov av inkludering av pedagogiskt ledarskap inom den småbarnspedagogiska lärarutbildningen.

Heikka, Pitkäniemi, Kettukangas och Hyttinen (2021) beskriver distribuerat pedagogiskt ledarskap som delat ledaransvar mellan främst förmän och lärare men även andra organisationsmedlemmar inom den småbarnspedagogiska verksamheten. Samtidigt talar de om ett ömsesidigt beroende, gemensamma mål och en gemensam förståelse för visioner och strategier som viktiga faktorer för inom distribuerat pedagogiskt ledarskap. Pedagogiskt ledarskap förknippas ofta med daghemsföreståndare men denna studie betonar att lärare inom småbarnspedagogik också är pedagogiska ledare och att de har ett ansvar för planering, utvärdering och teamarbete. Studien betonar samarbete mellan daghemsföreståndare och lärare och att båda parterna besitter ett gemensamt ansvar för pedagogiskt ledarskap, utveckling och beslutsfattande.

Heikka, Pitkäniemi, Kettukangas och Hyttinens (2021) studie fokuserar på distribuerat pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogik och lärarnas engagemang för pedagogiskt ledarskap. Studiens resultat tyder på att lärarnas engagemang för pedagogiskt ledarskap ökar i samband med distribuerat ledarskap. Studien visar även att effektivt distribuerat ledarskap är ett direkt resultat av långsiktig och målinriktad utveckling, delaktighet, diskussion och reflektion. Samtidigt betonas vikten av lärarnas färdigheter, attityder och intresse för utveckling som viktiga faktorer för pedagogiskt ledarskap. Studien lyfter dessutom fram vikten av att

införa pedagogiskt ledarskap som ett viktigt område inom lärarutbildningen i syfte att förtydliga lärares ansvarsområden som pedagogisk ledare inom organisationen och arbetsteamet. Heikka, Pitkäniemi, Kettukangas och Hyttinen (2021) betonar att detta är viktigt och avgörande under en tid som präglas av förändring och utveckling eftersom det främjar gemensamma strukturer och pedagogiska visioner samtidigt som en konsekvent kvalitet bibehålls inom småbarnspedagogiken.

Småbarnspedagogiken bygger på undervisning, utbildning och vård och präglas av pedagogiskt betonat arbete. Inom barngruppen utförs detta arbete av lärare, barnskötare, speciallärare och assistenter. Denna studie tyder på att lärare inom småbarnspedagogik är pedagogiska experter och att lärare är de som utför pedagogiskt ledarskap och är ansvariga för inte enbart barnen och deras utveckling utan även arbetsteamet och deras insatser. Ranta, Heiskanen och Kahila (2023) anser därmed att lärare inom småbarnspedagogik är teamledare och att de som pedagogiska experter är ansvariga för diskussioner, gemensamma mål och arbetsteamets förmågor. Lärare inom småbarnspedagogik styr därmed det pedagogiska arbetet inom arbetet med barn och bland arbetsteamet. (Ranta, Heiskanen & Kahila, 2023.)

Sammanfattningsvis framkommer en del uppfattningar om lärarnas pedagogiska ledarskap inom småbarnspedagogiken. Fonsén, Szecsi, Kupila, Liinamaa, Halpern och Repo (2023) studie påvisar att lärare inom småbarnspedagogik erkänns som pedagogiska ledare och att de är ansvariga för att leda barnen och arbetsteamet. Ranta, Heiskanen och Kahila (2023) studie fokuserar dessutom på lärarnas uppfattningar om att leda arbetsteamet. Där framkommer att lärare anses vara pedagogiska experter och att de är ansvariga för inte enbart barnets utveckling utan även arbetsgruppens insatser. Heikka, Pitkäniemi, Kettukangas och Hyttinen (2021) behandlar uppfattningar om distribuerat ledarskap. I studien framkommer att distribuerat ledarskap är ett effektivt verktyg som höjer verksamhetens kvalitet. Studien belyser dessutom vikten av att inkludera pedagogiskt ledarskap inom utbildning för lärare inom småbarnspedagogik i syfte att tydliggöra lärares ansvarsområden som pedagogiska ledare. Dessa studier visar därmed att lärare inom småbarnspedagogik är viktigare aktörer och att de besitter en central roll som pedagogiska ledare och att deras expertis och färdigheter är avgörande för barnens utveckling och för arbetsteamets förmågor.

2. Det pedagogiska ledarskapets kontext

Småbarnspedagogik i Finland

Småbarnspedagogik är en del av Finlands utbildningssystem och är en metodisk och målinriktad helhet som delas in i fostran, undervisning och vård av barn. Den småbarnspedagogiska verksamheten arbetar med det individuella barnets uppväxt, utveckling och lärande, att stärka barnens kunskaper och färdigheter, motverkar att specifika samhällsgrupper utestängs från verksamheten och främjar därmed likabehandling av alla barn och att stödja vårdnadshavarna i fostran av barnet samt deras samhälleliga deltagande. I Finland finns grundläggande planer på alla utbildningsnivåer. Målet med grundläggande planer på nationell nivå är att verksamheten genomförs likadant genom landet. Så länge den nationella grundläggande planen följs har de enskilda kommunerna också rätt till lokala och individuella planer. (Utbildningsstyrelsen, 2022; Utbildningsstyrelsen, u.å.)

Syftet med småbarnspedagogisk verksamhet i Finland är enligt lagen om småbarnspedagogik (540/2018, 3§), att främja barnets uppväxt, utveckling och välbefinnande, att främja lärande, respekt och jämlikhet, att erbjuda mångsidig verksamhet som är pedagogiskt betonad, att skapa en trygg och utvecklande miljö, att erbjuda stöd i enlighet med barnets individuella behov, att uppmuntra samverkan och deltagande och slutligen att stödja vårdnadshavare i fostringsprocessen.

Förskola

I Finland är förskoleundervisning obligatorisk året innan läroplikten inleds. Barn som under förskoleåret uppvisar försvårad mognad och utveckling samt stora stödbehov kan beviljas förlängd läroplikt. (Lag om grundläggande utbildning, 1998/680, 9§.) Målet med förskoleundervisning är att främja förutsättningar för utveckling, lärande, sociala färdigheter och en god självkänsla. Förskoleverksamheten lägger stor vikt vid att i ett tidigt skede upptäcka behov av stöd i syfte att underlätta deltagande i förskoleverksamhet och skolgången. (Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ, u.å.) Kommuner som är finsk- och svenskspråkiga är skyldiga att ordna förskoleundervisning på vardera språket (Lag om grundläggande utbildning, 1998/680, 4§). Barn som deltar i förskoleverksamhet har också

enligt lagen om grundläggande utbildning (1998/680, 6§) rätt till småbarnspedagogisk service. Förskolan ska ta i beaktande barnens säkerhet och trygghetskänsla i de olika lärmiljöerna samtidigt som förskoleverksamheten struktureras enligt barnens individuella behov och i samarbete med vårdnadshavarna. Målet är att barnens inläring och utveckling fortlöper smidigt i och från småbarnspedagogik till förskoleundervisning och vidare till grundläggande utbildning. Detta sker endast då personalen har ett aktivt och systematiskt samarbete som baserar sig på uppföljning och främjande av barnets fysiska, psykiska, sociala, kunskapsmässiga och färdighetsbaserade utveckling. Förskoleundervisningen använder sig av mångsidiga arbetssätt som fokuserar på; musik, bildkonst, slöjd, språkliga färdigheter, historia, samhällsfrågor, etik, matematik, teknologi, miljön, hälsa, trygghet och rättigheter. (Grunderna för förskoleundervisningens läroplan, 2014.)

Både förskola och skola fokuserar på undervisning, inläring och utveckling av barn men skiljer sig i hur den pedagogiska dagen är strukturerad. Inom småbarnspedagogik och förskola, till skillnad från skola, är verksamhet både inomhus och utomhus av lika stort pedagogiskt värde. Utbildning och lärande förekommer i alla dagliga situationer i förskolan. (Bøe, Heikka, Kettukangas & Hognestad, 2022.)

2.1 Ledarskap på olika nivåer

Ledarskap inom småbarnspedagogik framkommer på en global nivå, en statlig nivå, en kommunal nivå samt en organisatorisk nivå (Uljens, 2021). För avhandlingens syfte ska vi fokusera på ledarskapet på den organisatoriska nivån. Personalen som arbetar och styr den småbarnspedagogiska verksamheten består av lärare inom småbarnspedagogik, socionomer inom småbarnspedagogik, barnskötare, speciallärare och daghemsföreståndare (Lag om småbarnspedagogik, 540/2018).

Inom förskoleverksamheten finns en stor ansvarsfördelning mellan, förmän, förskollärare och resterande personal. Förmän ansvarar för allt på en verksamhetsövergripande nivå, förskollärare ansvarar för allt på en verksamhetsnära nivå som främst består av ansvar för den pedagogiska verksamheten, barnskötare ansvarar för det praktiska genomförandet och

speciallärare ansvarar för den specialpedagogiska verksamheten. Även om alla har ett eget ansvarsområde utförs arbetet genom samarbete. (Eriksson, 2015.)

Daghemsföreståndaren ansvarar för daghemmets verksamhet, kvalitet och resultat (Utbildningsstyrelsen, u.å.). Inom Vasa stads förvaltningsstadga (2017) beskrivs föreståndarens fyra övergripande ansvarsområden som utveckling av serviceenhetens verksamhet, anställning av personal, beslut om personaladministrativa ärenden och övriga förordnade uppgifter som hör till positionen.

Förskollärare består av lärare inom småbarnspedagogik samt socionomer inom småbarnspedagogik (Lag om småbarnspedagogik, 540/2018). Enligt Eriksson (2015) ansvarar en förskollärare för att både leda och utforma förskolans pedagogiska verksamhet, fortbildning, ansvarsfördelning, personalens kunskapsbas och kompetensutveckling. En förskollärare har ansvar för verksamheten i syfte att öka kvalitet, ansvar över att fördela arbetsuppgifter på ett lika och demokratiskt sätt inom arbetsteamet, ansvar för den pedagogiska verksamheten i relation till yrkesgruppers professionsbaserade kunskap, ansvar för undervisning och utveckling av yrkeskompetens, ansvar för uppföljning, utvärdering, utveckling, normer, värden, samarbete med hem samt barnens utveckling, lärande, delaktighet och inflytande. (Eriksson, 2015.)

Heikka och Waniganayake (2011) talar om att ansvarsområdet för lärare inom småbarnspedagogik kan delas in i fem områden som är att leda omsorg, fostran och undervisning, att leda organisationen baserat på service och arbete, att leda organisationen baserat på arbete, att leda expertis och att vara sakkunnig inom småbarnsfostran. Heikka och Waniganayake (2011) anser att nationella och lokala planer, undervisningspraxis och läroplanen formar tre ställningstaganden inom småbarnspedagogik samt att pedagogik är relaterat till moral och värderingar. Läraren ska anpassa vardagen enligt barnens individuella behov vilket kan vara svårt med tanke på att de samtidigt ska begränsa sig till organisationens fastställda mål. Undersökta lärare inom småbarnspedagogik anser trots allt att det hör till deras ansvarsområde att hitta en balans mellan organisationens mål samt individuella mål. (Heikka & Waniganayake, 2011.)

Förmän anser att lärarens allmänna ledarskap ska bestå av teoretisk kompetens, allmän kunskap, sensitivitet och lyhördhet samt ett intresse för både barn och kollegor. De anser att

lärare inom småbarnspedagogik är mycket viktiga eftersom de agerar som en länk mellan förmän, barn och kollegor. Detta innebär att förmän kan leda team genom läraren vilket i sin tur innebär att det är lärarens uppgift att säkerställa att olika kriterier och mål uppnås, att läraren hanterar eventuella riktlinjer fastställda av lagreformer och följer den nationella läroplanen för småbarnspedagogik. Förmän anser dessutom att lärare inom småbarnspedagogik måste besitta både professionell och personlig styrka samt förmåga att kunna arbeta med och leda alla i teamet oberoende av deras bakgrund. De anser att det är lärarens uppgift att tänka kritiskt och alltid fokusera på teamstrukturen samt utveckling av både teamets färdigheter, pedagogiken och verksamheten. Barnskötare hade precis som förmän samma åsikt om att läraren är den främsta pedagogiska ledaren. De anser även att läraren ska ge stöd samt vägledning i deras pedagogiska praktiker och att läraren främjar utveckling av teamets kunskaper, färdigheter och förmågor. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2018.)

De lärare som deltog i studien anser att deras ansvarsområden består av att sköta teamets uppfattning av sin roll, sitt ansvar samt sina uppgifter relaterat till den vardagliga verksamheten, att till teamet förmedla organisationens värderingar och principer, att ta ansvar för beslutsfattande relaterat till både lång- och kortsiktiga mål samt att stödja och vägleda teamet på ett sätt som garanterar pedagogisk kvalitet. I studien framkommer också att de som pedagogiska ledare anser att deras viktigaste uppgift och ansvarsområde är att ta hänsyn till det enskilda barnets behov samt att framställa individuella planer och mål och arbeta för att förverkliga dem. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2018.)

Till barnskötarens ansvarsområden hör vård, fostran och undervisning av barn utgående från deras behov och nivå. Detta innebär att arbetet består av “grundläggande vård och omsorg av barnet, handledning av pyssel- och lekverksamhet, övervakning av utomhusaktiviteter, att bistå barnet vid på- och avklädning och måltider samt att ha en dialog med föräldrarna”.

(Seure, u.å)

Daghemmets speciallärare ansvarar främst för utvecklingen av den specialpedagogiska verksamheten. Speciallärarens ledarskap består därmed av konsultation och vägledning av personalen inom en barngrupp. Specialläraren planerar och utvärderar barnets stödbehov tillsammans med lärare, barnskötare, annan väsentlig personal och barnets föräldrar. (Småbarnspedagogikens lärarförbund SLF, 2022.)

Även om alla yrkesgrupper anser att det är läraren som är den pedagogiska ledaren och att läraren ska vara medveten om den årliga pedagogiken för hela gruppen, enas de också att samarbete inom teamet är av mycket stor betydelse. Heikka, Halttunen och Waniganayake (2018) förknippar detta teamsamarbete med distribuerat ledarskap som bygger på att ledarskap är socialt konstruerat. Heikka, Halttunen och Waniganayake (2018) anser att ledarskap är en kontinuerlig process bland organisationens medlemmar och att denna process består av kontinuerligt meningsskapande gällande organisationens mål, värderingar, information samt inlärningsaktiviteter. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2018.)

Sammanfattningsvis finns ett fördelat ansvar mellan olika yrkesgrupper inom en förskoleverksamhet. Dessa olika yrkesgrupper är föreståndare, förskollärare, barnskötare och speciallärare. Föreståndare har ett övergripande ansvar för verksamheten, dess utveckling och personalfrågor. Förskollärare som består av lärare inom småbarnspedagogik eller socionomer inom småbarnspedagogik ansvarar för den pedagogiska verksamheten i samband med den nationella läroplanen för småbarnspedagogik. (Eriksson, 2015.) Samarbete inom arbetsteamet är dessutom viktigt och distribuerat ledarskap framkommer som en betydande del av samarbete inom en förskola. Det bygger på att ledarskap är socialt konstruerat och att det kräver kontinuerliga diskussioner om mål och värderingar. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2018.)

3. Pedagogiskt ledarskap

Alava, Kovalainen och Risku (2024) anser att *educational leadership* beskriver all typ av ledarskap som förekommer inom olika typer av utbildning. Därmed anser de att pedagogiskt ledarskap är en typ av ledarskap som är en del av *educational leadership*. Pedagogiskt ledarskap är det området av *educational leadership* som fokuserar på att leda välbefinnande, lärande och utveckling av diverse utbildningsorganisationer och deras medlemmar. Pedagogiskt ledarskap handlar därmed om att leda individer i förändring eller utveckling. Detta kräver noggrann planering, ytterst tydliga mål och stort engagemang som grundas på värderingar och etiska överväganden. Alava, Kovalainen och Risku (2024) skriver dessutom “there can hardly be any uniform precise definition of pedagogical leadership, even if several writers have tried to do that. On the contrary, pedagogical leadership appears highly contextual, even situational.” (Alava, Kovalainen & Risku, 2024, s.139.) (Eriksson, 2015.) Det här innebär att pedagogiskt ledarskap ser ut och artar sig annorlunda i olika situationer och olika kontext. Ledarskap formas i interaktionen med andra individer. Pedagogiskt ledarskap kan därmed vara mycket olika konstruerat under olika kulturellt bundna omständigheter.

Pedagogiskt ledarskap kan delas in i indirekt pedagogiskt ledarskap och direkt pedagogiskt ledarskap. Indirekt pedagogiskt ledarskap handlar om att erbjuda resurser vars syfte är att stödja implementeringen av olika strategier, förvaltning av kompetenser och distribuering av lärmiljöer som har en stödande effekt på lärande och undervisning. Direkt pedagogiskt ledarskap handlar om och fokuserar på processen för lärande och undervisning. Detta består i sin tur av att utveckla läroplanen, att sätta upp mål och att säkerställa god kvalitet i undervisningen. (Fonsén & Lahtero, 2024.)

Pedagogiskt ledarskap kan även förklaras ur ett icke-affirmativt synsätt. Icke-affirmativt pedagogiskt ledarskap utmanar traditionella och instrumentellt synsätt på undervisning och inläring. Denna teori fokuserar på att erkänna alla som individer med egna kompetenser, kunskaper, färdigheter och förmågor. Denna teori handlar samtidigt om att tänka kritiskt och att utmana i stället för att bekräfta. Det är viktigt att skapa utrymme för möten eller samtal som är reflekterande och där olika perspektiv välkomnas. Pedagogens roll blir därmed att skapa utrymme för lärande genom att utmana i lämpliga doser. Den icke-affirmativa teorin ser inte

utbildning som enbart ett instrument utan snarare som en samhällspraktik vars syfte är att engagera individer till att bidra med idéer och att bidra till ett demokratiskt samhälle. Den icke-affirmativa pedagogikens fokus riktas mot processer snarare än resultat, mot frågeställning snarare än svar och slutligen på förhållandet mellan olika former av samhällspraktiker. Sammanfattningsvis innebär detta att icke-affirmativt pedagogiskt ledarskap erbjuder perspektiv som främjar kritiskt tänkande, etisk utveckling, genomtänkta tankesätt och metoder som baserar på sig själv i relation till omvärlden. (Uljens, 2024; Uljens 2015; Wang, 2023.)

Den internationella forskningslitteraturen erkänner en spretighet i definitionen av pedagogiskt ledarskap eftersom det är svårt att skapa en tydlig uppfattning om alla riktlinjer, modeller och koncept förknippade med pedagogiskt ledarskap. Samtidigt har det påpekats att begreppet är underutvecklat vilket kan bero på en komplexitet som är svår att definiera. Även om begreppet är svårt att definiera håller en stor del av forskningen med om att pedagogiskt ledarskap handlar om påverkan med syfte att förändra genom lärande. (Uljens, 2021.) Nedan presenteras en del teorier om pedagogiskt ledarskap, som har liknande mål men olika uppfattningar.

Pedagogiskt ledarskap är att leda barns utveckling

Under de senaste åren finns ett tydligt intresse för pedagogiskt ledarskap och förbättring av den småbarnspedagogiska kvaliteten. Bøe, Heikka, Kettukangas och Hognestad (2022) säger att pedagogiskt ledarskap är ett begrepp som består av organisationens delade pedagogiska verksamhet. Bøe, Heikka, Kettukangas och Hognestad (2022) säger dessutom att pedagogiskt ledarskap inte enbart är kopplat till undervisning och barnens lärande utan dessutom personalens kompetens och samhällets värderingar och uppfattningar om utbildning. Pedagogiskt ledarskap har därmed ett holistiskt synsätt på pedagogik och uppmärksammar lärarens förmåga att skapa inlärningsmöjligheter och gemenskaper utifrån sitt ledarskap snarare än föreskrivna inlärningsresultat. Ett holistiskt synsätt i detta fall beskrivs som en övergripande vision och integrerad pedagogik som kombinerar omsorg, lek, lärande och delaktighet i syfte att stödja utveckling och välbefinnande. Detta innebär att det uppkommer ett skifte från fokus på administrativt arbete till uppmärksamhet på undervisning och lärande. (Bøe, Heikka, Kettukangas & Hognestad, 2022.) För att ordna och erbjuda högkvalitativ förskoleverksamhet behövs alltså pedagogiskt ledarskap (Fonsén, 2013).

Pedagogiskt ledarskap består enligt Bøe, Heikka, Kettukangas och Hognestad (2022) av organisering och ett främjande, motiverande och stödjande arbete och är både strategiskt och situationsanpassat. Arbetet består därför av kombinationer av planerade metoder men också av att agera i stunden beroende på barnets behov och situation. (Bøe, Heikka, Kettukangas & Hognestad, 2022.) Stödjande relationer som baserar sig på omsorg, barn och miljöer som främjar kognitiv, social och emotionell utveckling är nyckeln till pedagogiskt ledarskap. Pedagogiskt ledarskap innebär därmed att förskollärare kombinerar olika strategier och lyssnar på barn och uppmuntrar deltagande i beslutsprocesser och aktiviteter. Därav ses pedagogiskt ledarskap som ett effektivt verktyg i barnets utvecklingsprocess och för barnens välbefinnande. (Bøe, Heikka, Kettukangas & Hognestad, 2022.)

Pedagogiskt ledarskap är kollektivt

Fonsén och Lahtero (2024) talar om pedagogiskt ledarskap ur ett distribuerat perspektiv och anser att pedagogiskt ledarskap inte utövas enbart av föreståndaren utan också av lärare. Föreståndaren är främst ansvarig för verksamheten och organisationen på en högre nivå medan läraren har ett mera relationsnära ansvar över verksamheten, barnen och arbetsteamet. I och med att belastningen för föreståndare har ökat under de senaste åren har modellen för distribuerat pedagogiskt ledarskap tagit fart och blivit aktuell. En sådan modell innebär fördelat ansvar, vilket därmed innebär att lärare anförtros med en del av ansvaret som pedagogisk ledare. Detta tyder därmed på ett samarbetsinriktat ledarskap och samarbetsinriktade tillvägagångssätt. (Fonsén & Lahtero, 2024.) Effektivt pedagogiskt ledarskap består av kollektivt arbete. (Fonsén & Soukainen, 2020.) När pedagogiskt ansvar och vardagliga uppgifter fördelas mellan organisationens medlemmar talar man om distribuerat ledarskap (Heikkinen, Ahtiainen och Fonsén, 2022; Spillane, 2004). Spillane (2004) säger att pedagogiskt ledarskap är ett socialt konstruerat fenomen och Fonsén och Soukainen (2020) Spillane (2004), Hujala (2013), Heikka, Waniganayake och Hujala (2013) och Dröös (2019) belyser alla distribuerat ledarskap som ett verktyg för gott pedagogiskt ledarskap.

Pedagogiskt planera verksamheten enligt mål och läroplan

Pedagogiskt ledarskap struktureras enligt organisationens mål och består av värderingar, reflektion och utveckling i relation till visionen (Fonsén & Soukainen, 2020). Fonsén och Soukainen (2020) belyser dessutom vikten av strategi, kommunikation, utveckling och struktur. Därmed krävs att organisationens medlemmar, som i en förskola består av daghemsföreståndare, lärare inom småbarnspedagogik, barnskötare och speciallärare (Lag om småbarnspedagogik, 540/2018), har den kunskap och kompetens som krävs för att upprätthålla god kvalitet (Fonsén & Soukainen, 2020). Enligt Heikkinen, Ahtiainen och Fonsén (2022) är pedagogiskt ledarskap det som uppstår då föreståndare och lärare leder enligt läroplanen och implementerar läroplanen i den pedagogiska organisationen. Detta innebär att den pedagogiska ledaren aktivt leder och styr verksamheten i linje med fastställda mål och läroplanen. Därmed är den pedagogiska ledaren en förmedlare riktlinjer som baseras på mål och läroplanen.

3.1 Gestaltningar av ledarskap

Maltén (2000, s. 170) presenterar pedagogiskt ledarskap som en integration av “fem ledardimensioner” som är inriktade på mål, relationer, förnyelse, situation och etik.

Den målinriktade dimensionen fokuserar på ett ständigt behov av diskussion om mål samtidigt som ledaren inte kan stiga ifrån sitt ansvar och måste försvara, stabilisera och driva de lärande organisationens mål. Den relationsinriktade dimensionen fokuserar på organisationens deltagare och ser personalen som den främsta resursen och personalen ska därför utvecklas och vara entusiastisk. Den förnyelseinriktade dimensionen fokuserar på visioner och idéer i syfte att ompröva, utveckla och förnya organisationen. En förnyelseinriktad ledare måste vara villig att förändra, agera och ta risker. Den situationsinriktade dimensionen fokuserar på typen av uppgift och dess svårighetsgrad. Ledaren ska vara lyhörd och flexibel och vid behov delegera ansvar till personalen. Slutligen fokuserar den etikinriktade dimensionen på god kommunikation, medkänsla, engagemang och meningsfullhet i organisationsverksamheten. Ledaren ska ha en bra livskvalitet och kunna kombinera makt med visdom i arbetet med andra.

Utifrån dessa dimensioner eller snarare sagt på grund av dem presenteras även en rad gestaltningar av ledarskap i denna avhandling. Dessa gestaltningar har även en direkt korrelation med det pedagogiska ledarskapets komplexitet som leder till att olika typer av ledarskap intas. Dimensionerna ger alltså en fördjupad inblick i hur olika situationer kräver olika tillvägagångssätt och ledarskapstyper för att framgångsrikt kunna navigera genom komplexiteten inom arbetet som pedagogisk ledare. Utifrån teorin presenteras i kommande kapitel en del ledarskapstyper som har en samhörighet med teorin om pedagogiskt ledarskap som har presenterats i denna avhandling.

Transformativt ledarskap

Det transformativa ledarskapets föreställning är att ledarskapets fokus inte ska vara endast på de omständigheterna människan befinner sig i utan dessutom hur dessa omständigheter kan utvecklas och förändras (Shields, 2010). Transformativa ledare söker nya lösningar och detta kräver i sin tur att individer överväger och omvärderar sina antaganden. Målet är att utveckla nya tillvägagångssätt och synsätt på olika problem. (Cardwell, Dixon & Floyd, 2012.) Transformativa ledare tänker kritiskt och fokuserar på möjligheterna. Därmed ses transformativt ledarskap som förändrande och bemyndigande. (Shields, 2010.) Bennis (1986) skriver att transformativ makt och ledarskap består av ledaren, ändamålet och organisationen och att denna typ av ledarskap består av ledarens förmåga att nå och påverka andra på ett sätt som höjer medvetandet, skapar mening och inspirerar. En transformativ ledare är äkta och har en förmåga att beröra människor och inspirera dem till att visa mod och göra uppoffringar (Cardwell, Dixon & Floyd, 2012). Shields (2010) skriver att det transformativa ledarskapets nyckelvärderingar är befrielse/frigörelse, demokrati och rättvisa och talar om pedagogiskt ledarskap parallellt med sociala sammanhang. Shields (2010) anser därmed att transformativt ledarskap överensstämmer med ledarskap för inkluderande och socialt rättvisa lärmiljöer. Cardwell, Dixon och Floyd (2012, s.176) skriver "*Transformative leadership is an ethnically based leadership model that integrates a commitment to values and outcomes by optimizing the long-term interests of stakeholders and society and honoring the moral duties owed by organizations to their stakeholders.*" Det här innebär att ett transformativt ledarskap är etiskt betonat. Bennis (1986) anser att en stor del av den transformativa ledarens uppgifter består av att hjälpa och vägleda kollegor i olika bedömningsprocesser och val av lämpliga handlingssätt. Cardwell, Dixon och Floyd (2012) skriver i likhet med Bennis (1986) tankar att transformativa

ledare engagerar människor till handling och omvandlar följare till ledare eller förändringsagenter. Enligt Lennér-Axelsson och Thylefors (2018) är transformativa ledare empatiska, har ett hälsosamt självförtroende, respekterar och bekräftar arbetskollegornas kompetens och betonar utvecklingsmöjligheter. Denna ledarskapsstil skapar moraliskt baserade relationer och inspirerar dem på mottagarsidan. Det transformativa ledarskapet strävar efter att vägleda andra och hjälpa dem att analysera sina liv, förverkliga sin potential och skapa en bra och gynnsam värld. Den transformativa ledaren är därför mycket engagerad och hängiven till organisationen. (Cardwell, Dixon & Floyd, 2012.)

Situationsanpassat ledarskap

Olika situationer kräver olika tillvägagångssätt och olika ledarskap. I situationsorienterade tillvägagångssätt och ledarskap talar man om situationsanpassat ledarskap. Situationsanpassade ledaren strukturerar och formar sitt ledarskap enligt situationen och personalens kompetens och engagemang. Ledaren utövar inflytande över andra i personalen i syfte att uppnå olika mål eller utföra olika uppgifter. Beroende på arbetsuppgiften och personalens kompetens avgör ledaren i vilken utsträckning hen behöver involveras. I en del av arbetsuppgifter behöver ledaren endast ge instruktioner medan ledaren i andra situationer behöver ha en mera närvarande och nära roll. (Northouse, 2019.)

<p>Medelmåttigt hög kompetens och lågt engagemang</p> <p><i>(Högt stödjande och lågt direktiv-beteende)</i></p> <p>2</p>	<p>En del kompetens och lågt engagemang</p> <p><i>(Högt direktiv och högt stödjande-beteende)</i></p> <p>3</p>
<p>Hög kompetens och högt engagemang</p> <p><i>(Lågt stödjande och lågt direktiv-beteende)</i></p> <p>1</p>	<p>Låg kompetens och högt engagemang</p> <p><i>(Högt direktiv och lågt stödjande-beteende)</i></p> <p>4</p>

Figur 2. *Situationsanpassat ledarskap.* (Northouse, 2019.)

Det situationsanpassade ledarskapet och dess tillvägagångssätt gestaltas mest överskådligt utifrån ett diagram med ledarens delegerande beteende på x-axeln och ledarens stödjande beteende på y-axeln. (Northouse, 2019.) Ruta ett i diagrammet består av delegering och personal som är kompetent samtidigt som de visar intresse och engagemang för olika arbetsuppgifter. Därmed innebär detta att ledaren inte behöver övervaka arbetsprocesser eller styra personalen. Ruta två består av stödjande och deltagande och personal som är kompetent men vars intresse och engagemang inte är fullständigt. Detta innebär att ledaren måste motivera personalen och få dem att lita på sin kompetens. Ruta tre består av coaching och personal som besitter en del av den kompetens som krävs och som saknar intresse och engagemang för utförande av arbetsuppgifter. Därmed behöver ledaren ge tydliga instruktioner, motivera och stödja personalen, hjälpa personalen att utföra arbetsuppgifter och se till att personalen utvecklar sin kompetens. Slutligen består ruta fyra av anvisning och anställda som saknar den kompetens som krävs men som har ett högt intresse och engagemang. I ett sådant fall behöver ledaren anta en auktoritär stil, vara en del av hela arbetsuppgiften genom att övervaka och ge tydliga instruktioner. (Northouse, 2019.) Enligt Meltén (2000) är ledaren, personalen och uppgiften tre faktorer som avgör hur ledarskapet ska struktureras. En situationsanpassad ledare måste göra en övergripande situationsanalys för att forma den ledarskapsstil som lämpas och möjliggör optimalt utnyttjande av resurserna. Därmed kräver ett sådant ledarskap stor flexibilitet och balansering, en naturlig stilanpassning och ett stort beteenderegister. (Maltén, 2000.)

Uppgifts- och relationsorienteringen är också en del av situationsorienteringen. Relationsorienteringen säger att det är relationen mellan ledaren och den underordnade som avgör vilken ledarskapsstil som ska utövas medan uppgiftsorienteringen säger att det är uppgiften som avgör hur man ska gå till väga. Sveningsson och Alvesson (2010, s. 27–28) skriver att "Effektivt ledarskap beror på i vilken utsträckning situationen möjliggör för ledaren att utöva inflytande och styra sina medarbetare; man talar här om "situationskontroll". Situationer kan vara betydligt komplexa vilket leder till att det för ledaren kan vara svårt att urskilja och begränsa. Det som krävs är att ledaren har en aningen klar bild av situationen för att avgöra involvering samt det ledarskap som lämpar sig. (Sveningsson & Alvesson, 2010.)

Även lagorienterat ledarskap är en del av situationsorienteringen. Ett sådant ledarskap innebär att ledaren motiverar och engagerar personal och får dem att agera självständigt. I en

organisation där lagorienterat ledarskap utövas baserar sig verksamheten på respekt, gemenskap och arbetsglädje. Med andra ord baserar sig verksamheten på personalen och personalens förmåga att arbeta tillsammans. (Sveningsson & Alvesson, 2010.)

Ett situationsanpassat- och lagorienterat ledarskap är en form av överlevnadsstrategier då en ledare upplever växande krav och förväntningar som påverkar effektiviteten. Med hjälp av ett fördelat ansvar baserat på respekt, tillit, kompetens, intresse och engagemang skapas en välfungerande organisation. (Northouse, 2019; Sveningsson & Alvesson, 2010.)

Karismatiskt ledarskap

Ledarskap kan i många fall beskrivas utgående från följarskapet. Karismatiskt ledarskap baserar sig på ledaren och relationen till medarbetarna. Denna typ av ledarskap främjar det kollektiva förtroendet för förnyade och förbättrade tillvägagångssätt och förmågor vilket skapar högre innovativt beteende. En karismatisk ledare kan påverka medarbetarnas beteende på ett sätt som gynnar och effektiviserar arbetet. En sådan typ av påverkan sker genom en signaleringsprocess. Detta innebär att den karismatiska ledaren genom olika verbala eller non-verbala signaler har förmågan att dra till sig medarbetarnas uppmärksamhet, att engagera och synkronisera medarbetarnas känslor, att skapa och erbjuda en vision, att förstärka kulturella värderingar och normer och slutligen att skapa en trygg gemenskapskänsla. (Grabo, Spisak & Vugt, 2017.) Yukl (2010) beskriver karisma som följarnas uppfattning om att ledaren har enastående egenskaper. Karismatiska ledare har en rad naturligt förekommande eller medfödda fysiska eller sociala signaler som antyder ledarskapspotential. Grabo, Spisak och Vugt (2017) talar om tre signaler som används för att utöva inflytande över andra. Den första signalen är att attrahera uppmärksamhet som kan ske på otaligt många sätt. Ledare kan attrahera uppmärksamhet genom till exempel sitt utseende, sitt språk och tonen eller takten hen talar i, genom kroppsspråk och sina ansiktsuttryck. Den andra signalen är att väcka känslor genom till exempel inspirerande tal eller kreativa metaforer. Den sista signalen är en tydlig vision som uppmanar delade normer och värderingar och en gemenskapskänsla. Yukl (2010) säger att följare ser den karismatiska ledaren som någon som har rätt inställning och att de är villiga att följa ledarens instruktioner och visioner. Samtidigt dras följarna till ledaren och är emotionellt involverade i organisationens verksamhet och upplever att de kan bidra till verksamhetens framgång och mål genom hög prestation.

Distribuerat ledarskap

Heikka och Waniganayake (2011) talar om fördelade ledarskapsroller inom teamet som både underlättar och främjar lärarens pedagogiska ledarskap. Ett ledarskap baserat på fördelade ledarskapsroller kallas för distribuerat ledarskap. (Heikka & Waniganayake, 2011.) Ahtiainen, Fonsén och Kiuru (2021) talar också i sin studie om behovet av distribuerat ledarskap som fördelas mellan organisationens förmän och lärare. Läraren tillägnas rollen som pedagogisk ledare inom teamet och ansvarar för den pedagogiska verksamheten på sin avdelning medan förmännen ansvarar för organisationens verksamhet. (Ahtiainen, Fonsén & Kiuru, 2021.)

Ett distribuerat ledarskap leder till bättre resultat eftersom det skapar en känsla av kollektivitet samt främjar engagemang. Ahtiainen, Fonsén och Kiuru (2021) anser att förmän är huvudpersoner inom en organisatorisk verksamhet men att deras framgång i stor del fastställs av kapaciteten att fördela ansvaret. Läraren är därför en mycket viktig person inom en småbarnspedagogisk organisation eftersom dess framgång hänger på lärarens förmåga att implementera pedagogiskt ledarskap i barngruppen samt det egna teamet. (Ahtiainen, Fonsén & Kiuru, 2021.)

Begreppet distribuerat ledarskap går oförnekligen emot det historiskt betingade antagandet att en människa bär allt ansvar för en verksamhet och ifrågasätter ledaren som någon som ensam åstadkommer stordåd (Uljen, 2021; Wilhelmson & Döös, 2019). En ledare har tydligt definierade uppdrag som inte alltid behöver skötas personligen (Uljen, 2021). Distribuerat ledarskap går inte emot tanken att det finns en ledare utan belyser ledarskap som ett fenomen som kan fördelas mellan olika verksamhetskollaboratörer. (Wilhelmson & Döös, 2019). Distribuerat ledarskap innebär att ledaren förmedlar, underlättar och stödjer andras ledarskap (Harris, 2013). En sådan typ av ledarskap har uppvisat gynnsamma följder. Daghemsföreståndare kan fördela ledarskapet och skapa avlastning för sig själva. Detta innebär att de kan sätta ner betydelsefull tid på andra essentiella och vägande uppgifter. (Wilhelmson & Döös, 2019.) Eckman och Kelber (2009) skriver också att arbetstillfredsställelsen ökar samtidigt som ledaren upplever minskad rollkonflikt. Fördelning av arbetsuppgifter och allmänt beslutsfattande leder till allmän framgång, stabil utveckling och pedagogisk kvalitet (Eckman & Kelber, 2009). Kollegorna som i detta fall består av förskollärare, barnskötare och speciallärare (Eriksson, 2015) kan ta på sig en del av ansvaret och får därmed möjligheten att personligen påverka

verksamheten. Delat ledarskap skapar en bild av ömsesidig respekt inom verksamheten, vilket samtidigt ökar motivationen. (Wilhelmson & Döös, 2019.)

Distribuerat ledarskap är en typ av ledarskap som handlar om att veta när ansvar kan fördelas och vilken typ av ansvar som kan fördelas och bygger på den interaktion ledaren har med sina medarbetare i respektive situationer (Uljens, 2021). Därmed kräver distribuerat ledarskap flexibilitet, motståndskraftiga och anpassade strukturer och noggranna distributionssätt (Spillane, 2004). Med hjälp av distribuerat ledarskap kan ledaren ta hjälp av resterande personal och deras expertis (Uljens, 2021). Heikka, Waniganayake och Hujala (2013) säger att distribuerat ledarskap inte enbart handlar om att fördela uppgifter utan att det går in i en djupare interaktion mellan de medlemmar som arbetar för gemensamma mål. Fokus är inte på ledarskapsroller utan snarare på utövning av ledarskap. Det centrala i distribuerat ledarskap är därmed karaktären av och kvaliteten på det utövade ledarskapet. (Heikka, Waniganayake & Hujala, 2013.)

3.2 Faktorer som påverkar ledarskapet

Många faktorer har en inverkan på det pedagogiska ledarskapet. Ohlson (2001) nämner i sin bok tre faktorer som har en inverkan på det pedagogiska ledarskapet. Först talar Ohlson (2001) om ledaren och de som ska ledas. Ledarens erfarenheter, sinnesstämning och personlig utveckling samt gruppens ålder, storlek, erfarenheter och sammansättning påverkar ledarskapet. Vidare talar Ohlson (2001) om verksamheten som en faktor som påverkar ledarskapet. Det pedagogiska ledarskapet struktureras enligt verksamhetens mål, resultat och tillgängliga resurser, tid och utrymmen, alltså yttre och inre miljöer. Slutligen talar Ohlson (2001) om kulturen som en av faktorerna. Olika kulturer har olika perspektiv på pedagogiskt ledarskap. Dessa kulturella skillnader bygger på historiska motiv, traditionella motiv, religiösa motiv och på erfarenheter, tendenser och olika trender. Det pedagogiska ledarskapet formas därmed enligt dessa faktorer.

Nivala (1998) säger att den småbarnspedagogiska verksamheten består av två kulturella aspekter. Den primära kulturella aspekten består av föreståndare, personal, föräldrar och barn

som har en direkt inverkan på verksamheten. Den sekundär kulturella aspekten består av en rad bredare interaktioner som till exempel de mellan beslutsfattare och administratörer som påverkar verksamheten genom lagar eller förordningar. För att skapa en bra miljö som tillgodoser barnens varierande behov är det viktigt att ha en förståelse för både primära kulturella aspekter och sekundära kulturella aspekter.

Waniganayake, Nienhuys, Kapsalakis och Morda (1998) skriver också att den småbarnspedagogiska verksamheten påverkas av olika krav från närmaste miljön som består av personal, barn och deras behov, föräldrar och varierande administrativa uppgifter.

Insamlade data tyder på närvaron av flera ledare eller flera aspekter av ledarskap inom småbarnspedagogik vilket därmed stämmer överens med idén om att ledarskap är bundet till situation eller kontext. En sådan bredare syn inkluderar administrativa, opinionsbundna, samhällseliga och konceptuella aspekter av ledarskap. (Waniganayake, Nienhuys, Kapsalakis & Morda, 1998.)

Sammanfattningsvis identifierar Ohlson (2001) ledarens egenskaper och gruppens sammansättning, verksamhetens mål och resurser och slutligen kulturella skillnader som tre faktorer som påverkar eller kan påverka pedagogiskt ledarskap. Nivala (1998) betonar primära och sekundära faktorer som aspekter som påverkar pedagogiskt ledarskap. Faktorerna består av föreståndare, personal, föräldrar, barn, beslutsfattare och administratörer. Waniganayake, Nienhuys, Kapsalakis och Morda (1998) belyser att småbarnspedagogiken i allmänhet påverkas av krav från den närmaste miljön som till exempel personal, barn och deras behov, föräldrar och varierande administrativa uppgifter.

Kompetens

Kompetens är även en faktor som påverkar förskollärares pedagogiska ledarskap. Ytterst viktigt för pedagogiskt ledarskap är att alla organisationens medlemmar är pedagogiskt kompetenta (Fonsén, 2013). Fonsén (2013) anser dessutom att pedagogiskt kompetenta lärare inom småbarnspedagogik är en ledande resurs i ett delat pedagogiskt ledarskap. Pedagogiskt ledarskap kräver pedagogiskt kvalificerade föreståndare och lärare som tillsammans kan arbeta med visionen, utvecklingen och att upprätthålla högkvalitativ pedagogik.

För att vara lärare i småbarnspedagogik krävs en lämplig examen på kandidat- eller magisternivå vid ett universitet eller en kandidatexamen vid en yrkeshögskola. I Finland är kvaliteten på utbildningen för lärare hög och lärare tilldelas därför en betydande självständighet i sitt arbete. Denna självständighet leder därför till förväntningar på och ett behov av pedagogiskt kompetenta lärare och pedagogiskt ledarskap. (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019.)

Kompetens och kompetensutveckling har en betydande roll i förskoleverksamheten. Det krävs kompetent personal för att förskoleverksamheten ska upprätthålla hög kvalitet (Fonsén & Soukainen, 2020). Samtidigt krävs fortlöpande kompetensutveckling i intervaller. Enligt Maltén (2000) är kompetens individorienterat och organisationsorienterat. Den individorienterade kompetensen består av de kunskaper och färdigheter som en individ införskaffar genom olika typer av utbildning eller erfarenheter. Denna typ av kompetens baserar sig på värderingar och attityder och har en relationell anknytning. Den organisationsorienterade kompetensen består av de kunskaper och färdigheter som införskaffas genom organisationens krav på utveckling och kvalitet. (Maltén, 2010)

Lillvist, Sandberg, Sheridan och Williams (2014) specificerar sig in på lärare inom småbarnspedagogik och deras specifika yrkeskompetens. En lärare inom småbarnspedagogik behöver besitta en del kompetenser som fungerar som verktyg inom arbetet samtidigt som de kan förbättra kvaliteten inom arbetet. Lillvist, Sandberg, Sheridan och Williams (2014) beskriver sex kompetensområden som är viktiga inom arbetet som lärare inom småbarnspedagogik. Dessa kompetenser är allmän pedagogisk kompetens, specifik ämneskompetens, särskild lärarkompetens, lekkompetens, kompetens om barns perspektiv och samarbets- eller social kompetens. Allmän pedagogisk kompetens består av kompetens som är kopplad till vardagliga uppgifter som organisering, planering och genomförande baserat på kunskaper och erfarenheter. Specifik ämneskompetens består av ämnesspecifik kunskap. Särskild lärarkompetens består av färdigheter och individuella egenskaper såsom omtänksamhet, flexibilitet och social skicklighet. Lekkompentens består av lärarens förmåga att tyda betydelsen av en specifik lek, att implementera lek i inläring och att kunna delta i lek med barn. Kompetens om barns perspektiv består av förståelse och erkännande av barnens inläring och utveckling utifrån barnets synvinkel. Slutligen består samarbets- eller social kompetens av en förmåga att samarbeta med andra teammedlemmar, föräldrar, ledning och

andra organisationsmedlemmar, samtidigt består den av etiska eller demokratiska överväganden. Tillsammans representerar de därmed olika aspekter av lärarkompetens inom småbarnspedagogik. (Lillvist, Sandberg, Sheridan & Williams, 2014.)

Fortbildning

År 2018 publicerade Undervisnings- och kulturministeriet ett pressmeddelande om ett förslag till ny lag om småbarnspedagogik vars syfte är att höja kvaliteten genom att lyfta personalens utbildningsnivå och förtydliga personalens uppgifter och ansvar. En högre utbildad personal leder till bättre kvalitet på småbarnspedagogen. Därmed kommer personalen i framtida daghem i Finland att bestå av lärare, socionomer och barnskötare. (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018.) I Finland finns ingen systematisk eller obligatorisk fortbildning hos lärare inom småbarnspedagogik men ändringar i Lagen om småbarnspedagogik (540/2018) och grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018) leder till ett naturligt behov av professionell utveckling. (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019.)

Fortbildning av olika slag erbjuds även om det inte finns krav på obligatorisk fortbildning. De flesta väljer att delta i någon form av fortbildning som ett resultat av ändringar i behoven på både nationell och kommunal nivå samt kraven på lärarens uppgifter och det pedagogiska ledarskapet. Nya krav och behov leder därmed till ett behov av distribuerat ledarskap vilket för tillfället också är ett mycket aktuellt tema i Finland. (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019.)

Fonsén och Ukkonen-Mikkola (2019) skriver i sin studie att kvaliteten på lärarutbildningen i Finland är hög och att lärare som högutbildade yrkesverksamma besitter en stor självständighet vilket i sin tur skapar stora förväntningar på deras pedagogiska kompetens. Professionell utveckling är någonting som fortgår genom lärarens karriär, genom erfarenhet men också eventuell fortbildning. I Finland finns det inga specifika krav på fortbildning men forskning har visat att fortbildning leder till professionell utveckling hos lärare och att denna utveckling gynnar arbetet i barngruppen och med teamet. (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019.)

Fonsén och Ukkonen-Mikkolas (2019) studie baseras på samma kompetensområden som också nämns i Ahtiainen, Fonsén och Kiurus (2021) studie. Fonsén och Ukkonen-Mikkola (2019) delar in kompetensområdena i ökad kunskap, medvetenhet om tidigare implementerad pedagogik och dess kvalitet, utvecklingsförmågor samt förmågan att argumentera för

småbarnspedagogik. Fonsén och Ukkonen-Mikkola (2019) identifierade därmed ett antal drag av professionell utveckling, orsakad av fortbildning, som de grupperade under de fyra kompetensområdena. (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019.)

Enligt Fonsén och Ukkonen-Mikkola (2019) innebär fortbildning inom småbarnspedagogik att flera viktiga kompetensområden utvecklas och förbättras. Inom området ökad professionell kunskap betonas nya pedagogiska perspektiv. Samtidigt betonas vikten av att inkludera barn i småbarnspedagogiken och en förnyad insikt om grundläggande pedagogisk vård och läroplansarbete.

När det gäller medvetenhet om tidigare implementerad pedagogik och dess kvalitet talar Fonsén och Ukkonen-Mikkola (2019) om vikten av reflektion kring pedagogiska frågor och metoder. Detta leder till en bättre förståelse för kvaliteten på den tillämpade pedagogiken och kan skapa en ökad variation i kvaliteten. Fortbildning nämns också som ett verktyg som ökar engagemang för reflektion, främjar en positiv attityd gentemot utvärdering och uppmuntrar ansvarstagande för den tidigare implementerade pedagogiken. Inom utvecklingsförmågor markerar Fonsén och Ukkonen-Mikkola (2019) en ökad motivation att lära sig att utvecklas och att erbjuda verktyg och mod för att aktivt bidra till pedagogisk utveckling. När det kommer till förmågan att föra argument och argumentera för småbarnspedagogik, anser Fonsén och Ukkonen-Mikkola (2019) att fortbildning kan leda till förbättrad förmåga att föra fram övertygande argument. Detta kan ses som ett resultat av ökad professionalism och en djupare och tydligare personlig pedagogisk vision.

Slutligen visar dessa studier komplexiteten och kontextberoende hos förskolläraarnas pedagogiska ledarskap. I vardagliga situationer och i arbetet kommer de i kontakt med en stor variation faktorer som påverkar eller avgör hur det pedagogiska ledarskapet ser ut och artar sig inom förskolan.

4. Metod och genomförande

I denna del presenteras forskningsansatsen, metoden som används i avhandlingen och datainsamlingsmetoden. I denna del framkommer även avhandlingens trovärdighet, tillförlitlighet och forskningsetiska aspekter.

4.1 Fenomenografi som forskningsansats

Utgående från problemformuleringen för denna studie, som vill ta reda på vilka uppfattningar lärare inom småbarnspedagogik har om pedagogiskt ledarskap i förskolan, valdes fenomenografi som forskningsansats. Valet av metod och forskningsansats beror helt på hur den som undersöker ser på fenomenet som undersöks, datainsamlingsmetoden som är mest ändamålsenlig och hur all data analyseras (Uljens, 1987). Genom valet av fenomenografi som forskningsansats formades forskningsfrågorna:

1. Vilka uppfattningar har lärare inom småbarnspedagogik om pedagogiskt ledarskap i förskolan?

Uljens (1987) skriver att fenomenografi är en empirisk forskningsansats som är kvalitativt inriktad vilket innebär att den vill gestalta eller beskriva ett meningsinnehåll. Inom fenomenografi består detta meningsinnehåll av ett intresse för hur människor uppfattar olika företeelser i sin omvärld. Därmed är också denna avhandling en kvalitativ studie. Larsson (1986) skriver att målet med kvalitativa forskningsmetoder är systematiserad kunskap om hur någonting karakteriseras eller gestaltas. Kvalitativa forskningsmetod handlar därmed om att beskriva egenskaperna eller konstruktionen av ett fenomen/någonting. Kvalitativa studier kräver därför kvalitativa forskningsmetoder som till exempel intervjuer, observation och skriftligt material som uppsatser eller enkäter. Möjligheten för kombination av datainsamlingsmetoder finns också. (Larsson, 1986.) Uljens (1987) skriver att det finns tre inriktningar inom fenomenografisk forskning varav den;

“[...] *första* inriktningen koncentreras kring samband mellan människors uppfattningar av inläring och deras sätt att studera [...] och hur man minns det lästa. [...] Den *andra* inriktningen rör frågor kring uppfattningar av centrala begrepp inom ämnesområden som ekonomi [...], matematik [...] och fysik. [...] Inom det *tredje* problemfältet intresserar man sig för hur människor uppfattar företeelser av allmänt eller mer specifikt slag”. (Uljens, 1987, s. 9).

Uljens (1987) skriver att uppfattning eller att uppfatta är samma som att skapa mening vilket i sin tur innebär att uppfattning är en grundläggande visualisering av företeelser eller objekt i omvärlden. Människors uppfattningar kan delas in i ett första och andra ordningens perspektiv; där första ordningens perspektiv innebär att forskaren beskriver de verklighetsaspekter som är av intresse och andra ordningens perspektiv innebär att det finns ett intresse för att beskriva hur någon annan uppfattar olika verklighetsaspekter. Fenomenografin baserar sig fullkomligt på ett andra ordningens perspektiv. Att förstå och ha en uppfattning av omvärlden är ett resultat av ständigt/fortgående lärande som leder till att objekt och företeelser vartefter tilldelas en annan innebörd. (Fejes & Thornberg, 2019.) Fejes och Thornberg (2019) säger att människor uppfattar objekt och företeelser i sin omvärld på olika sätt men att det samtidigt finns ett begränsat antal sätt att uppfatta och förstå dessa objekt och företeelser. (Uljens, 1987.)

Syftet med min magisteravhandling är att i en förskolekontext och ur ett lärarperspektiv undersöka pedagogiskt ledarskap. Eftersom fenomenografi är forskning om människors uppfattningar lämpar sig fenomenografi som forskningsansats för denna avhandling (Uljens, 1987.) Fejes och Thornberg (2019) och Uljens (1987) menar att fenomenografi studerar på vilka sätt människor uppfattar olika fenomen, alltså olika objekt och företeelser, vilket leder till slutsatsen att fenomenografi som forskningsansats kan ge tillfredsställande svar på det jag vill ta reda på. En annan faktor som är avgörande för fenomenografiska studier är att forskningsfrågorna efterfrågar uppfattningen av ett fenomen i en kontext vilket jag gör genom att efterfråga uppfattningar av pedagogiskt ledarskap i förskolan. (Uljens, 1987.)

Viktigt att tänka på vid användning av fenomenografi som forskningsansats är att ansatsen inte beskriver hur världen är utan vilken uppfattning någon har om omvärlden. Detta innebär att man med fenomenografi som forskningsansats inte kan ge konkreta svar på hur någonting är i verkligheten eftersom människor förstår och uppfattar saker på olika sätt. Därmed är det viktigt

att den som undersöker hur andra människor uppfattar ett fenomen tar i beaktande att individer har olika förståelse och uppfattning. (Uljens, 1987.)

Fenomenografi som forskningsansats har enligt Uljens (1987) fått en del kritik som anser att den fenomenografiska forskningsprocessen är oklar samtidigt som en normativ stegvis metodik saknas och att beskrivningen av fenomenet och kontexten inte är tillräckligt genomgripande. Denna typ av analysmetod saknar en i förväg väldefinierad teori på det efterfrågade området vilket leder till att den är mycket utforskande. Uljens (1987. s. 85) menar att det inte är möjligt att införskaffa kunskap om sådan man inte frågar efter.

4.2 Enkät och intervju som datainsamlingsmetod

I denna del presenteras avhandlingens datainsamlingsmetod. På basen av den fenomenografiska ansatsen har intervjuer och enkät använts som datainsamlingsmetoder. Anledningen till att datainsamlingsmetoden består av både intervjuer och enkäter är ett resultat av att endast fem individer, av närmare 30 nuvarande förskollärare i Vasa med omnejd, valde att delta i studien. Studien skulle gynnas av flera deltagare och för att öka antalet deltagare och därmed också trovärdigheten valde jag att komplettera studien med enkäter. En del förskollärare valde att delta i studien men på grund av tidsbrist hade de svårt att delta på intervju. Därmed valdes enkät som en alternativ möjlighet. Vidare presenteras urval, genomförande och tidsram för genomförande av intervjuerna och enkätundersökningen.

Intervju

Eftersom denna avhandling är en kvalitativt inriktad studie kräver den också kvalitativt inriktade datainsamlingsmetoder. (Larsson, 2011.) Den mest förekommande fenomenografiska datainsamlingen är halvstrukturerade och tematiska intervjuer. Fejes och Thornberg (2019) skriver att en fenomenografisk intervjuguide består av ett fåtal frågor som ordnas med hänsyn till temat och att intervjun utvecklas på basen av de svar som ges. Att intervjun utvecklas med hjälp av följdfrågor är en stor fördel med intervjuer som datainsamlingsmetod (Fejes & Thornberg, 2019). Det är viktigt för den som intervjuar att få ett omfattande och fullständigt svar och detta sker med hjälp av något som enligt Fejes och Thornberg (2009, s. 126) kallas

för “probing”. Probing innebär att den som intervjuar ska ställa följdfrågor för att utveckla intervjun och försäkra ingående svar. Fejes och Thornberg (2009, s. 126) talar dessutom om “icke-verbal probing” som innebär att den som intervjuar nickar eller på andra sätt med kroppsspråket visar intresse för det informanten talar om. För att intervjuerna ska vara förlitliga är det viktigt att den som intervjuar bandar in dem för att senare transkribera materialet (Fejes & Thornberg, 2019.)

Enkät

Trost och Hultåker (2016) säger att det finns en stor likhet mellan intervjuer och enkäter och att skillnaden är i att intervjuerna dokumenteras av den som ställer frågan medan enkätsvaren dokumenteras av deltagarna. Med ett tillräckligt antal välutvecklade och välformulerade enkätfrågor kan man som forskare få en del tillfredsställande svar på forskningsfrågorna. Enkäter är enligt Trost och Hultåker (2016) frågor som besvaras med den svarandes hand. Enkätundersökningar är billigare och lättare att administrera, vilket inte innebär att datan är mindre värd än den insamlad vid intervjuer. En fördel med enkäter är att de kan anpassas enligt deltagarnas behov vad gäller tidpunkt och ifyllande. En annan fördel med enkäter är att de garanterar en högre oberoende ställning hos forskaren eftersom det inte finns en interaktion mellan forskaren och deltagaren som eventuellt skulle kunna påverka svaren. Ett antal nackdelar med enkäter är att deltagarna kan se hela enkäten och anpassa sina svar på ett sätt som gör att de olika variablerna inte studeras oberoende av varandra, att deltagarna gärna uttrycker sig verbalt, att hjälp med förståelse av frågan är svårare att få samt att det inte finns möjlighet för uppföljningsfrågor. (Patel & Davidson, 2019.)

4.2.1 Urval och avgränsning

I denna del beskrivs urval av deltagare och avgränsningar som gjorts i denna avhandling.

Till denna avhandling används intervjuer och en enkät med öppna frågor som datainsamlingsmetod, vilket i detta fall resulterade i mycket långa och utförliga svar. Information om denna studie skickades ut till 14 svenskspråkiga förskolor varav endast 3 förskoleavdelningar (alltså sex nuvarande förskollärare) och 3 tidigare förskollärare valde att

delta i studien. Denna studie skulle gynnas av flera deltagare men Trost och Hultåker (2016) menar att det också är viktigt att kunna göra ett bra urval och avgränsa sig för att inte få in stora mängder av data som man inte har tid att analysera och arbeta med.

De som utför en studie är ofta ivriga i viljan att ha med så många deltagare som möjligt vilket i själva verket inte är realistiskt med tanke på att det skulle bli alltför dyrt och invecklat. Därför är det viktigt att göra ett urval av den population som ska undersökas. I enkätundersökningar är det mycket vanligt att en varierande del av befolkningen väljs för att få resultat som representerar hela befolkningen på ett rättvist sätt. (Trost & Hultåker, 2016.) Denna studie skulle gynnas av ytterligare deltagare men det finns en variation i deltagargruppen och deras bakgrund består av olika ålder, utbildning, antal år som lärare och arbetsplatser däribland en också har arbetat utomlands. De nio lärare inom småbarnspedagogik som valde att delta i studien representerar alla skilda delar av befolkningen vilket resulterar i ett någorlunda representativt urval (Trost & Hultåker, 2016). Deltagarnas ålder är uppdelat från 27–60 år, deltagarna är främst kvinnor men män har även deltagit, erfarenheten varierar från något enstaka år som förskollärare till närmare 20 års erfarenhet, utbildning varierar och slutligen finns stora variationer i arbetsplatserna där en har arbetat utomlands och de andra har antingen varit på samma arbetsplats i flera år eller arbetat i olika städer i Finland.

4.2.2 Genomförande av datainsamling

I denna del presenteras genomförandet av datainsamlingen. Avhandlingens datainsamlingsmetod består av intervjuer och en enkät med öppna frågor.

Före datainsamlingen började jag med att tala med föreståndare för att säkerställa att jag får göra en undersökning i förskolorna. För mig var det viktigt att från början skapa en öppen och tillitsfull kommunikation med alla involverade parter. Sedan talade jag med alla eventuella deltagare och förklarade syftet med denna magisteravhandling. Vidare förklarade jag att avhandlingen handlar om vilka uppfattningar lärare inom småbarnspedagogik har om pedagogiskt ledarskap i förskolan. Jag bad potentiella deltagare att fundera på ifall de är intresserade av att delta i min studie, de flesta svarade genast att de är eller inte är intresserade av att delta medan andra valde att fundera. Slutligen blev antalet deltagare totalt nio lärare inom

småbarnspedagogik. Denna studie skulle gynnas av ytterligare deltagare men av 14 svenskspråkiga förskolor varav endast 3 förskoleavdelningar (alltså sex nuvarande förskollärare) och 3 tidigare förskollärare att delta i denna studie. Även om jag hade hoppats på ett större antal deltagare var jag tacksam för de nio deltagare och det engagemang de visade för denna studie.

För att säkerställa etisk och professionell hantering av data fick alla deltagare samtyckesblanketter som informerade om studiens syfte, anonymitet samt möjlighet att avbryta sitt deltagande när som helst. För mig var det viktigt att skapa en känsla av trygghet och respekt i anknytning till deras deltagande.

Intervjuprocessen genomfördes under en vecka och anpassades helt enligt deltagarnas önskemål. Detta resulterade i att intervjuerna utfördes via videosamtal och via olika digitala medier. Det inspelade materialet har transkriberats och förvaras i en för andra oåtkomlig mapp. När enkäterna hade delats ut fick deltagarna en hel del tid på sig att reflektera över och svara på frågorna. De lämnade sedan turvis in enkätsvaren i de kuvert som de hade fått. Även enkäterna har transkriberats och förvaras också i en för andra oåtkomlig mapp.

Alla steg i denna process har präglats av öppenhet, stor respekt för deltagarnas integritet, en trygg miljö och ett deltagarcentrerat tillvägagångssätt.

4.2.3 Analys av data

Syftet med en fenomenografisk kvalitativ analys är att beskriva variationen i uppfattning hos olika människor. En sådan typ av arbete och analys kräver en hel del läsning och reflektion. Forskaren ska inte nöja sig med sådana resultat som inte har kritiskt granskats. Detta beror på att forskaren genom kritiskt tänkande och kritisk granskning kan komma fram till nya eller mera ingående resultat. Nyckeln i en analys som denna är att söka efter likheter och skillnader. Uppfattningar skapas genom en jämförelse av skillnader. (Larsson, 1986.)

Fejes och Thornberg (2019) presenterar en sjustegs-analysmodell som belyser hela analysprocessen. Denna analysmodell består av; *1. Att bekanta sig med materialet, 2.*

Kondensation, 3. Jämförelse, 4. Gruppering, 5. Artikulera kategorierna, 6. Namnge kategorierna och 7. Kontrastiv fas. Analysprocessen påbörjas med att bekanta sig med materialet. I steg två av analysen ska det mest centrala och betydelsefulla urskiljas, vilket sker genom gruppering. Detta innebär att data analyseras och att endast det mest centrala som verkligen svarar på forskningsfrågorna lyfts fram och grupperas. Steg tre består av jämförelse och forskaren ska hitta likheter och skillnader i insamlade data. I steg fyra grupperas de upptäckta skillnaderna och likheterna vilket sker genom att de tidigare funna centrala svaren relateras till varandra. I steg fem och sex artikuleras och namnges kategorierna och detta sker genom fokus på likheterna. Forskaren ska fokusera på likheter i uppfattningar för att kunna skapa ramar för kategorier. Det är dessutom bra att upprepa denna process ett antal gånger för att se till att kategorierna har “satt sig” (Fejes & Thornberg, 2019, s. 187). I det sjunde och sista steget ska forskaren granska alla centrala fynd och se ifall det är möjligt att placera dem i mera än en av de funna kategorierna vilket ofta resulterar till att kategorier förs samman. (Fejes & Thornberg, 2019.)

Jag inledde min analysprocess genom att bekanta mig med allt material och all insamlade data. Detta gjorde jag genom att transkribera intervjuerna och att läsa enkätsvaren. Genom att göra detta skapade jag en överblick över insamlade data. Efter en överblick över datan fokuserade jag på att identifiera det mest centrala i materialet. Jag fokuserade på det som verkligen svarar på min forskningsfråga. Vidare fokuserade jag på svar som hade liknande teman eller som liknande varandra för att börja skapa en överblick över mest framträdande teman eller mönster. Jag fördjupade mig vidare in i teman eller mönster som framkom och fokuserade på likheter och skillnader i syfte att fördjupa min förståelse och att försöka greppa olika perspektiv. Detta steg resulterade i att jag kunde börja fundera på och namnge kategorier och gruppera svaren för att skapa en definierad helhet. Denna process var lång och krävde flera omgångar av analys av de olika svaren. En del av kategorierna föll bort, en del nya framkom och andra kunde slås ihop. Med hjälp av Fejes och Thornbergs (2019) analysmodell lyckades jag metodiskt och strukturerat analysera insamlade data och dra slutsatser som svarar på studiens forskningsfråga.

4.3 Reliabilitet, validitet och etiska överväganden

Målet med kvalitativa analyser är att tolka innebörden av deltagarnas uttalanden. Följaktligen är det viktigt att tolkningen av innebörden av deltagarnas uttalande inte påverkas av forskarens privata uppfattning. (Larsson, 1986.) Fejes och Thornberg (2019) anser att det inom kvalitativa studier inte är lämpligt att använda sig av reliabilitet och validitet utan i stället trovärdighet.

Inom en fenomenografisk studie kategoriseras den data som samlats in, alltså de olika uppfattningar som registreras. Väl strukturerade kategorier som alla berör samma fenomen utgör den fenomenografiska studiens trovärdighet. (Larsson, 2005.) Utgångspunkten i analysens trovärdighet är därmed att kategorisera svaren, alltså att skapa och gestalta ett kategorisystem. Larsson (1986, s.39) skriver att "I fenomenografiska studier brukar alltid beskrivningen av uppfattningen - kategorin illustreras av citat. Dessa har syftet att hjälpa läsaren att fånga innebörden i den gestaltning som gjort av en uppfattning." Citaten agerar inte som bevis utan snarare som stöd för både forskarens kategori och läsarens förståelse av den lästa texten. (Larsson,2005.)

Enligt Uljens (1989) är validitetfrågan om hur grundligt och noga kategorierna representerar de uppfattningar som kommit till uttryck medan reliabilitet är frågan om hur grundligt och noga kategorierna lyckas med att kommunicera meningsinnehållet.

Validitet

Med validitet avses giltighet. Validitet innebär att mätningen mäter det som ska mätas. Frågorna som används ska beröra det som mäts utan att gå på sidospår. Uljens (1989) säger att när en forskare har lyckats med att mäta eller observera det forskaren hade för avsikt att mäta eller observera skapas validitet i undersökningen. (Uljens, 1989.) För att ett fenomen ska kunna undersökas och mätas måste man först ha en uppfattning om detta fenomen, en definition. När en definition skapas kan forskaren skapa ett instrument som mäter just det forskaren har för avsikt att mäta. Ett sådant instrument resulterar i god validitet. (Patel & Davidson, 2019.) En kvalitativ forskningsansats vill fastställa validitet i det material som representerar verkligheten. Forskarens fokus är på relationen mellan datamaterialet och tolkningen, dels som process, dels

som resultat. Målet är att funna resultat kan grundas i materialet. Kommande steg kan då vara att undersöka hur bra de funna resultaten reflekterar materialet. En sådan process kallas för reliabilitet. (Uljens, 1989.)

Reliabilitet

Med reliabilitet avses tillförlitlighet och att en mätning är stabil. Denna stabilitet innebär att en mätning vid olika tillfällen ska uppvisa likadana resultat. Reliabilitet består av kongruens, precision, objektivitet och konstans. Kongruens är relevant i enkätundersökningar eftersom dess syfte är att forskaren ställer ett antal frågor som alla lyfter fram nyanser av en och samma företeelse. Precision handlar om registrering av svar av både intervjuare och deltagare. Objektivitet å andra sidan handlar om olika sätt att registrera. Ifall deltagarna registrerar någonting på samma eller liknande sätt är objektiviteten hög. Slutligen handlar konstans om att svaret ska vara likadant oberoende av när deltagaren svarar. (Fejes & Thornberg, 2019.) När en forskare är noggrann vid mätningen och kommer fram till ett "sant" värde (Patel & Davidson, 2019, s. 132) anses reliabiliteten vara hög (Patel & Davidson, 2019). Reliabilitet är främst en del av kvantitativa studier som mäter. Detta skiljer sig en hel del från att sträva efter att förstå hur en deltagare, tänker, känner eller beter sig. (Fejes & Thornberg, 2019.)

Forskningsetiska aspekter

Utöver planeringen av en studie ska forskaren dessutom ta hänsyn till forskningsetiska aspekter. Forskningsarbetets mål är att lyfta fram sådan kunskap som är trovärdig och viktig för både individens och samhällets utveckling. Forskningen ska grundas på väsentliga frågor och hålla hög kvalitet. Forskaren måste därmed finna en balans mellan den allmänna nyttan samt skydd av individens integritet och anonymitet. (Patel & Davidson, 2019.)

Vetenskapliga studier ska uppvisa god etik. God etik innebär att individer som deltar i en studie skyddas. Intresset för ny kunskap får inte bryta mot etiska principer. Detta kan ibland resultera i att det skapas en konflikt mellan validitet och etik eftersom en del information utelämnas för att skydda den som deltar. I de fall där mycket viktig information, som påverkar resultaten,

måste utelämnas ska forskaren avstå från studien eftersom den skapar osanning. (Larsson, 2005.)

Enligt den Forskningsetiska delegationen (3/2019) publikationer styrs all forskning i Finland av följande allmänna etiska principer. Forskaren ska respektera individens människovärde, bestämmanderätt samt deras rättigheter enligt den finska grundlagen (1999/731), respektera det materiella och immateriella kulturarvet och naturens mångfald och slutligen ska all forskning utföras på ett sätt som inte medför risker eller skador. (Forskningsetiska delegationen, 3/2019.) De individer som deltar i forskningen ska kunna lita på forskaren och ha ett förtroende för både forskaren och forskningen. Ett sådant förtroende kan endast skapas och bibehållas om deltagarnas människovärde samt rättigheter respekteras.

God etik inom forskning består dessutom av för deltagare frivilligt deltagande, möjligheten att oberoende av skede kunna avbryta sitt deltagande, annullera sitt samtycke till att delta i studien, att få information om forskningen innehåll samt att få en förståelig och rättvisande bild av forskningens mål. (Forskningsetiska delegationen, 3/2019.) Deltagare måste i huvudsak informeras om studiens allmänna syfte, om hur studien utförs samt om eventuella risker eller fördelar förknippade med studien (Forskningsetiska delegationen, 3/2019;Kvale & Brinkmann, 2014). Samtyckesblanketter skapar därmed för både forskare och deltagare en god och säker grund att stå på med tanke på de forskningsetiska aspekterna (Forskningsetiska delegationen, 3/2019). Konfidentialitet är en del av god etik inom forskning och berör i allmänhet vilken information som ska vara tillgängligt samt vem som ska ha tillgång till denna information. Sådan data som kan avslöja deltagarnas identitet eller som påverkar deltagarna negativt avslöjas inte/filtreras bort. Eventuella konsekvenser ska bedömas enligt potentiell skada för deltagarna och de vetenskapliga fördelarna med deras deltagande. Forskaren är därmed skyldig att överväga potentiella konsekvenser. Forskaren ska skydda insamlad information samtidigt som den endast får användas för forskningsändamål. Slutligen ska forskaren i alla skeden av studien vara opartisk och uppvisa god moralisk integritet, empati samt känslighet för och engagemang i moraliska frågor. Forskaren ska med andra ord inte tillåta att egna attityder och åsikter påverkar arbetet samt studiens resultat. (Kvale & Brinkmann, 2014.)

I denna studie har jag som forskare tagit hänsyn till alla forskningsetiska aspekter. Före studien informerade jag alla potentiella deltagare om studien samt dess syfte. De potentiella deltagarna fick sedan tid på sig att fundera om de vill delta i studien. De deltagare som hade för avsikt att

delta i studien fick en mera detaljerad genomgång av studien och dess syfte samtidigt som de fick samtyckesblanketter. I samtyckesblanketterna hittade de ännu en gång studiens syfte samtidigt som de informerades om att deras deltagande är anonymt och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Resultatet i denna studie baseras på enkätsvar och intervjuer. Innan enkäterna delades ut ombads deltagarna att svara ärligt och att endast skriva sådant de vill, kan och får dela med andra samtidigt som de utelämnar egna kännetecken som hindrar anonymitet och användning av värdefulla data. För att säkerställa anonymitet i ett tidigt skede fick deltagarna dessutom kuvert i vilka enkätsvaren kunde förvaras säkert samtidigt som till exempel skrivstil inte i ett senare skede kunde för mig som forskare avslöja vem svarspersoner är. En partiell anonymitet hos deltagarna gäller i detta fall dessutom för mig som forskare. Även om deltagarna ombads att endast skriva sådant som de vill, kan och får dela med andra samtidigt som de utelämnar egna kännetecken som hindrar anonymitet och användning av värdefulla data analyseras enkätsvaren och genomförande av studien noga för att säkerställa god etik. Intervjudelen är inte anonym för min del men deltagarna har i denna del försäkrats om att anonymitet för allmänheten garanteras.

Etiska överväganden

Datainsamlingen består av en enkät med öppna frågor samt intervjuer. Deltagarna är nuvarande förskollärare och deltagare som tidigare arbetat som förskollärare. Före datainsamlingen talade jag med föreståndare för att säkerställa att en datainsamlingsmetod som denna inte skulle bryta mot någon lag eller etisk regel. Därefter talade jag enskilt med deltagarna däribland jag förklarade vad denna studie kommer att handla om, hur datainsamlingsmetoden ser ut samt om de vill delta i studien. De som valde att delta i studien fick först en ingående förklaring kring de frågor som finns i enkäten. Enkätfrågorna och intervjufrågorna är noga genomtänkta och är på inga sätt etiskt problematiska. Deltagarna ombads också att svara ärligt och undvika att använda namn eller sådant som inte får delas med någon utomstående. Samtidigt fick de en samtyckesblankett som de skulle fylla i.

Deltagarna fick dessutom kuvert som de fick sätta sina enkätsvar i. Efter att jag hade fått in alla enkätsvar samt samtyckesblanketter såg jag till att dela på samtyckesblanketterna från enkäterna för att säkerställa att enkäterna är anonyma för mig också. På detta sätt skapas ingen partisk eller opartisk tankegång. Både samtyckesblanketterna samt enkäten förvaras i en säker

och för andra oåtkomlig mapp. Genom transkriberade enkätsvar på dator kan jag inte känna igen någon specifik skrivstil som eventuellt kan leda till att jag vet vem deltagarna är. Detta är dessutom ett sätt att undvika eventuell partisk eller opartisk tankegång i genomgången av enkätsvaren. Intervjuerna utfördes i en för lärarna naturlig och trygg miljö. Före deltagande i intervjudelen försäkrades de om fortsatt anonymitet samtidigt som de igen informerades om möjligheten till att avbryta deltagande i alla skeden. Precis som enkätsvaren förvaras det transkriberade materialet från intervjuerna i en för andra oåtkomlig mapp. Insamlade data kommer att förstöras efter att studien avslutas.

5. Resultat

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat med anknytning till syfte och forskningsfråga. Syftet med denna avhandling är att undersöka pedagogiskt ledarskap i en förskolekontext ur ett lärarperspektiv. Det här har gjorts genom intervjuer och enkäter som baserar sig på forskningsfrågan "*Vilka uppfattningar har lärare i förskolan om eget pedagogiskt ledarskap?*"

Målet med resultatet är att kunna kategorisera lärarnas svar och för att se eventuella likheter, skillnader eller mönster i svaren. Därmed har detta kapitel delats in i ett antal underkategorier.

Utgående från svaren kan lärarnas uppfattning om eget pedagogiskt ledarskap kategoriseras under *A. Pedagogiskt ledarskap är att leda barns utveckling*, *B. Pedagogiskt ledarskap är verksamhetsplanering utifrån mål och läroplanen* och *C. Pedagogiskt ledarskap är kollektivt*.

5.1 Pedagogiskt ledarskap är att leda barns utveckling

Utifrån lärarnas svar framkommer uppfattningen om att pedagogiskt ledarskap i förskolan är en rik och mångdimensionell process som i stor utsträckning centreras kring att möta varje unikt barns personliga behov och att främja barnets utveckling mot att bli en hel människa. Lärarna uppfattar pedagogiskt ledarskap som att aktivt leda och vägleda barnen genom en för barnen meningsfull och i stor utsträckning anpassad verksamhet. Lärarna ska lyssna på barnens åsikter och intressen, ta i beaktande barnens behov och så långt som möjligt ta hänsyn till deras enskilda utvecklingsnivåer. Lärarna anser att pedagogiskt ledarskap består av att främja barnets personliga utveckling och att vägleda dem till att bli allmänbildade, levnadsglada och självständiga individer.

Vägleda barn till allmänbildade och levnadsglada individer. Tro på sig själv, hänsynsfulla och självständiga personer. (Lärare 1)

Pedagogiskt ledarskap är att på ett planerat, betydelsefullt sätt leda gruppen och det enskilda barnet så att man tar i beaktande både ålder, kunskapsnivå, intressen och kapacitet att ta till sig kunskap [...] sker bäst på ett lekfullt sätt som väcker barnens nyfikenhet. (Lärare 2)

Att man håller ordning i gruppen, man har en struktur som man följer genom att vara en bra lyssnare, att man ser till barnets välmående och ser till att anpassa undervisningen enligt barnets unika behov, man ser till att dokumentera och se resultat på barnets framgång. (Lärare 6)

Lärarna betonar vikten av en mångsidig planering och struktur. De anser att planering och strukturering av verksamheten är en central del av pedagogiskt ledarskap i förskolan och understryker vikten av att skapa en strukturerad vardag som tar i beaktande barnens individuella mål och gruppens kollektiva mål. Läraren ska kunna skapa en organiserad vardag, hålla ordning men samtidigt också kunna improvisera i samband med barnens utveckling och behov. Planering och struktur samt mål och verksamhet hör stort sett ihop då lärarna talar om dem som sammanflätade och beroende av varandra. Individuella mål, läroplansbaserade mål och verksamhetsmål uppnås beroende på lärarens förmåga att planera och strukturera samt göra uppföljning.

Lärarna anser att planering och en strukturerad verksamhet är en del av deras pedagogiska ledarskap i förskolan. De anser att verksamheten ska planeras och struktureras utifrån individuella planer och läroplanen.

[...] det är viktigt att ha en plan för verksamheten. (Lärare 2)

Tycker om att ha en strukturerad verksamhet[...] jobbar strukturerat tillsammans med övriga i teamet. (Lärare 3)

Jag försöker vara förberedd inför dagens uppgifter [...]läroplanen och barnens individuella mål. (Lärare 7)

Återgår till individuella planer [...] Mycket planering och strukturerad. (Lärare 8)

*[...]försöker uppfylla de mål som vi gjort upp, läroplanen och barnens individuella mål.
(Lärare 7)*

Flexibilitet och ett situationsanpassat tänkande framkommer som en del av förskolans pedagogiska ledarskap. *Lärare 2* och *Lärare 3* anser att det är viktigt att planera och ha en strukturerad verksamhet men att verksamheten också ibland ska vara friare samtidigt som de improviserar i samband med situationerna som uppstår.

Jag är inte främmande för improvisering även om det är viktigt att ha en plan för verksamheten. [...] Man ska ju ta tillvara barnens intressen och kunna gå på sidospår från det som planerats ifall barnen kommer in på saker eller frågor som intresserar just då. (Lärare 2)

Tycker om att ha en strukturerad verksamhet men också friare ibland. (Lärare 3)

Lärare 7 talar inte om flexibilitet utan snarare en varierande verksamhet. *Lärare 7* anser att hens pedagogiska ledarskap består av varierande tillvägagångssätt i likadana situationer.

Jag försöker ge en varierande verksamhet. (Lärare 7)

Lärare 6 talar om flexibilitet i relation till initiativtagande. Hen anser att det är viktigt att som pedagogisk ledare vara nyfiken och att testa sig fram i sitt arbete.

Min starkaste sida är nog att jag kör på, vågar pröva olika sätt att jobba/lära ut [...] nyfiken, frågar alltid mera om det är något jag funderar kring. (Lärare 6)

Lärare 6 talar också om att lärare som pedagogiska ledare i förskolan ibland måste frågå pedagogiken för att uppnå resultat. *Lärare 9* talar som sunt förnuft och logiskt tänkande vilket stämmer överens med *Lärare 6* tankar.

[...] ibland är man pedagogisk genom att inte vara det. Om någon trots upprepade

pedagogiska funderingar, förklaringar, uppmaningar inte hör eller orkar bry sig måste man ta hjälp av sin fantasi och under åren har man hunnit se arbetskollegor göra det icke pedagogiskt men fått resultat. (Lärare 6)

*[...] men det räcker också ibland med att ha sunt bondförnuft och tänka logiskt [...]
(Lärare 9)*

Lärarna anser att pedagogiskt ledarskap består av att främja barnets personliga utveckling och att vägleda dem till att bli allmänbildade, levnadsglada och självständiga individer. Utveckling uppmärksammas av nästan hälften av informanterna som en del av deras pedagogiska ledarskap. I svaren framkommer tre olika sätt att se på utveckling i en förskola. *Lärare 1* talar om utveckling med fokus på barn.

Jag vill att barnen ska bli allmänbildade. Nu i slutet av förskoleåret vill jag att de ska uppvisa utveckling. (Lärare 1)

Lärarna betonar positivitet och ett lugnt bemötande som en viktig komponent i deras pedagogiska ledarskap. Genom att vara lugn, positiv och vänlig kan lärare skapa trygga miljöer som är avgörande för att främja lärande och välmående hos barn. Flera lärare lyfter fram positivitet som en viktig del av deras pedagogiska ledarskap. I samband med positivt laddat ledarskap lyfter två lärare fram vänlighet. Vänlighet som del av det pedagogiska ledarskapet lyfts endast lyfts fram i samband med positivitet.

Jag är vänlig men bestämd [...] Jag är positiv [...]. (Lärare 1)

[...]vänlig, med på det mesta, varmhjärtad, positiv, tålmodig och ser oftast snabbt barn som har svårt för något, behärskad, [...]. (Lärare 6)

Jag försöker vara en positiv ledare, som inte nekar i onödan utan istället försöker lyfta fram olika aspekter. (Lärare 4)

Vidare framkommer att lärare anser att lugn i form av att *vara lugn* eller *skapa ett lugn* är en del av deras pedagogiska ledarskap i förskolan. *Lärare 3* talar om att hen försöker att skapa ett

lugn, eller en lugn miljö i sitt arbete.

Kan få med gruppen i olika aktiviteter och hålla fokus så att inlärningsituationerna blir roliga, lugna och trygga. (Lärare 3)

Att på ett lekfullt sätt lära barn olika färdigheter. Sätta upp tydliga ramar för verksamheten. Genom en mångsidig och varierande verksamhet. Att ha tydliga mål för verksamheten. Skapa en lugn miljö för inläring och vi-känsla i gruppen. (Lärare 3)

Lärare 4, Lärare 6 och Lärare 9 talar om att det är viktigt att som lärare vara lugn och att undvika att tappa lugnet och att vara behärskad. Lärare 9 anser att ett lugnt bemötande leder till att barn lyssnar bättre.

Jag är [...] lugn. (Lärare 4)

[..] lugn, [...] behärskad, tappar ej lugnet i första taget. (Lärare 6)

Försöker att alltid hålla mig lugn [...] men vill vara någon barnen lyssnar på. (Lärare 9)

Lärarna betonar vikten av att vara lyhörd mot barnens individuella behov som en viktig del av pedagogiskt ledarskap. Samtidigt anser de att motivation och beröm ska användas som verktyg för att skapa en stödjande och inspirerande atmosfär för barnen. Att se, höra, lyssna och vara lyhörd framkommer också som en aspekt som är en del av lärarnas pedagogiska ledarskap i förskolan. Lärare 2, Lärare 1, Lärare 3 och Lärare 8 anser att det är viktigt att se det enskilda barnet och helheten och att vara lyhörd. I detta fall talar de om *lyhördhet med fokus på barn*. Lärare 1 och Lärare 8 nämner dessutom sina kollegor och anser att det är lika viktigt att se kollegor och ta emot kollegornas åsikter och idéer. I detta fall talar de om *lyhördhet med fokus på kollegor*.

Jag strävar alltid efter att se helheten och att se varje barn samt vara lyhörd. (Lärare 2)

Jag är nog mest lyhörd [...] (Lärare 6)

*[...] viktigt att vara lyhörd och sensitiv i kontakten med både barn och föräldrar.
(Lärare 3)*

[...] jag vill att alla mina förskolebarn och kollegor ska känna, varje dag, att de är sedda och hörda. (Lärare 1)

Jag lyssnar, ser och hör på alla barn. Försöker att alltid aktivt lyssna på kollegor och deras åsikter och idéer. (Lärare 8)

Motivation är också en del av lärarens pedagogiska ledarskap i förskolan. *Lärare 2* anser att det är viktigt att motivera varandra i arbetet samtidigt som inspiration skapas genom olika former av beröm.

Jag tycker om att vi motiverar varandra och pratar med varandra[...] då jag får beröm, känner jag mig inspirerad så jag försöker själv ge beröm och nog märks glimten i andras öga. (Lärare 2)

Lärarna anser att en del av ansvaret som pedagogisk ledare i förskolan är förmågan att skapa en bra förskolemiljö som baseras på trygghet, inspiration, inlärning, kreativitet, acceptans och utveckling. *Lärare 8* anser att en lärare ska skapa en förskolemiljö som barn känner sig trygga i medan *Lärare 6* anser barnen ska uppleva den vuxne som en trygg person i verksamheten.

Förskolemiljön ska kännas som en trygg plats [...] (Lärare 8)

Trygga vuxna som man vågar komma och prata med. (Lärare 6)

Lärare 3 anser att det är viktigt att se till att alla barn får fritt uttrycka sig och att de upplever att de är både sedda och hörda. *Lärare 3* anser därmed att detta sker genom att läraren skapar en trygg miljö.

Skapa en trygg miljö så att alla barn vågar öppna sig och känna sig hörda [...] se till att alla får en chans att uttala sig och bli sedda. (Lärare 3)

I lärarnas svar framkommer att en lärare ska vara inspirerande i sitt pedagogiska arbete och att hen ska väcka barnens intresse och vilja för inläring, fantasi, kreativitet och att upptäcka.

En bra förskolemiljö är en miljö som lockar till lek och lärostunder. (Lärare 2)

En inspirerande, trygg och positiv miljö med möjligheter att vara kreativ, att få fantisera, upptäcka [...] (Lärare 4)

Inspirera till lek och lärande. [...] En miljö som får en att vilja skapa olika kreationer, målningar. (Lärare 6)

Lärare 6 anser att det är viktigt att en förskolemiljö också består av en del utmaningar. hen anser att det är viktigt att utmana ett barn och att det samtidigt är viktigt att förse barnet med sådant som barnet klarar av. Att klara av en uppgift inspirerar till att ta sig an utmaningar.

Det ska finnas utmaningar men även saker och ting som barnet klarar av. (Lärare 6)

Lärare ska se till att barn känner sig uppskattade, accepterade och som en del av gruppen. Lärare 4 anser att det är viktigt att ett barn upplever acceptans för att känna sig som en del av gruppen.

Att alla får känna sig accepterade och som en viktig person i gruppen. (Lärare 4)

Lärare 6 anser att acceptans leder till att barn vågar uttrycka sig och vara sig själva eftersom läraren försäkrar dem om att de räcker och är bra precis sådana som de är.

[...] man får vara sig själv och veta att det räcker. (Lärare 6)

Slutligen framkommer att lärare ska skapa förskolemiljöer som stimulerar och möjliggör utveckling på olika nivåer.

Förskolemiljön ska kännas som en [...] plats som stimulerar utveckling på olika nivåer.

(Lärare 8)

Lärarna betonar dessutom vikten av att, som pedagogisk ledare, skapa en bra förskolemiljö full av trygghet och utvecklingsmöjligheter. De anser att detta är en komplex process som slutligen leder till meningsfulla och positiva inlärningsupplevelser för barnen.

Slutligen kan konstateras att lärarnas uppfattning om pedagogiskt ledarskap i förskolan präglas av ett se barn som individer med unika behov och förmågor och att leda deras utveckling enligt behoven och förmågorna. Genom att kombinera ledarskap, planering och struktur och genom att vara positiv, lugn och lyhörd kan läraren främja barnens personliga utveckling och skapa en trygg och stimulerande lärmiljö där barn utvecklas i egen takt.

5.2 Pedagogiskt ledarskap är verksamhetsplanering utifrån mål och läroplanen

Lärarna uppfattar pedagogiskt ledarskap som ett ansvar för och en förmåga att implementera olika mål och läroplanen i arbetet med barn. Detta innebär att de aktivt ska arbeta mot olika fastställda mål och att de även ska förmedla dessa mål till andra i personalen. De betonar att pedagogiska ledare också tydligt måste föra fram varför olika åtgärder vidtas och hur de relateras till övergripande mål. Detta är viktigt för att kunna skapa en gemensam förståelse och därmed också en gemensam riktning. Utifrån fokus på verksamhetens mål och läroplanen består pedagogiskt ledarskap i förskolan, enligt *Lärare 5* och *Lärare 9*, av: ta ansvar över sitt arbete, att fokusera på mål och jobba enligt dessa mål, att förmedla verksamhetsmål till andra och samtidigt leda verksamheten och andra enligt dessa mål och slutligen att utveckla verksamhet och utveckla kompetensen för att höja kvaliteten.

En pedagogisk ledare ska kunna ta ansvar. Pedagogiskt ledarskap handlar om för mig att jobba enligt mål och att kunna förmedla varför vi gör saker och ting till resten av

personalen. (Lärare 5)

Att kunna leda verksamheten enligt de verksamhetsmål man bygger upp samtidigt som man utvecklar både verksamhet och kompetens för att höja kvaliteten. (Lärare 9)

Lärarna anser att verksamhetsplanering är en central uppgift i pedagogiskt ledarskap i förskolan. De betonar att planeringen av verksamheten huvudsakligen baseras på läroplanen och att lärare måste ta i beaktande fastställda mål men att de samtidigt har möjligheten att använda egna tillvägagångssätt eller idéer för att uppfylla dessa mål. Lärarna talar om planering som baserar sig på villkor som ska uppfyllas, läroplanen och egna pedagogiska initiativ.

Lärare 1 anser att det i en förskola finns sådana arbetsuppgifter som helt enkelt bör göras eftersom det hör till verksamheten. Sådana arbetsuppgifter är naturligt förekommande och kräver inte ingående och omfattande planering.

Det är många saker som bara hör till och bör göras i en förskola. (Lärare 1)

I lärarnas svar framkommer tydligt att de alltid ska basera verksamheten på den grundläggande läroplanen.

[...] bör vi ju hålla oss till läroplanen. (Lärare 2)

Vi följer ju förskoleplanen [...] (Lärare 3)

[...] följer den nationella läroplanen samt stadens läroplansgrunder. (Lärare 7)

Det pedagogiska arbetet baserar sig på planen för småbarnspedagogik/förskoleundervisning [...] (Lärare 9)

Lika tydligt framkommer att lärare har möjlighet till egna pedagogiska initiativ så länge de följer läroplanen. De har möjlighet att arbeta med olika läroplansbaserade ämnen med fria händer. Meningen med läroplanen är därmed att olika mål uppfylls men att det är möjligt att uppnå målen i egen takt och genom egna tillvägagångssätt.

Jag kan själv välja hur jag tar mig an ett ämne [...] (Lärare 9)

Vi gör en egen läroplan utgående från [...] läroplan. (Lärare 7)

[...]har delvis möjlighet att påverka den dagliga verksamheten. (Lärare 3)

[...] till en viss del anser jag att jag har fria händer i planeringen. (Lärare 2)

Lärarna betonar planering som en central del av deras pedagogiska ledarskap och betonar att planeringen består av en balans mellan att uppfylla olika villkor, att följa läroplanen och eget pedagogiskt initiativ. Planeringen är därmed inriktad på att uppfylla mål på olika nivåer.

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna uppfattar pedagogiskt ledarskap i förskolan som en koppling mellan ansvarstagande, målimplementering och verksamhetsplanering i syfte att uppnå goda resultat och uppfylla mål. Genom att arbeta mot mål på ett kreativt sätt och egna initiativ strävar lärarna efter att skapa meningsfulla lärmiljöer som främjar barnens utveckling.

5.3 Pedagogiskt ledarskap är kollektivt

Lärarna uppfattar även att pedagogiskt ledarskap i förskolan är en kollektiv och distribuerad process där förståelse för personalens styrkor och förmågor och samarbete utgör kärnan för allt arbete. Denna uppfattning framkommer som en röd tråd i närmare alla svar och lärarna belyser tre punkter i samband med synen på pedagogiskt ledarskap som en kollektiv och distribuerad process. Dessa tre punkter är planering, styrkor och fördelat ansvar inom teamet. Lärarna anser att de bär ansvaret för planeringen av verksamheten samtidigt som de anser att denna planering sker i samarbete med de andra i teamet. I planeringen av verksamheten tar de hänsyn till teamets åsikter samtidigt som de rådfrågar teamet. De betonar att ett samarbetsinriktat arbetssätt är ytterst viktigt och att lärare inte ska agera självständigt utan snarare i samarbete med teamet och med hänsyn till teamets bidrag.

Det framkommer tydligt att det är läraren som bär ansvar för planeringen av verksamheten men att planeringen sker tillsammans med andra i teamet. *Lärare 1, Lärare 7 och Lärare 9* förklarar

tydligt att det är läraren som planerar verksamheten i förskolan men att läraren lyssnar på teamets åsikter samtidigt som de tar dem i beaktande i planeringen av verksamheten. Lärare 1 säger att hen dessutom rådfrågar de andra, vilket kan tolkas som att arbetet kräver samarbete.

Vi är ett bra team och har det bra tillsammans och med barnen. Lärarna planerar dock men rådfrågar de andra. (Lärare 1)

[...] därför är palavrarna bra, för då slår vi ihop oss och hinner planera veckan tillsammans [...] att vi nu under palavern bestämmer att vi ska ha temavecka om rim så kan jag och (namn på kollega) planera vidare. (Lärare 9)

Att läraren (jag), tillsammans med andra i teamet, ansvarar för att barnen i gruppen får en verksamhet som utvecklar dem och håller den på en nivå som är anpassad efter deras ålder och individuella behov och som tillgodoser de mål vi lagt upp. (Lärare 7)

Lärare 5 nämner att barnskötare också är ansvarspersoner och att lärare därmed kan fördela arbetsuppgifter. Lärare planerar verksamheten men barnskötare ska kunna utföra det planerade arbetet.

Lärare planerar den pedagogiska verksamheten. Barnskötare är också ansvarspersoner och hjälper till, barnskötaren kan hålla stunder med barnen enligt det som läraren har planerat. (Lärare 5)

Lärare 4 talar om teamets styrkor och svagheter och att det är viktigt att ta dem i beaktande i planeringen av verksamheten. Om teamet saknar kompetens som krävs för att utföra en arbetsuppgift kan arbetet lida och vara bristfälligt.

Vi planerar ju utgående från vad vi diskuterat tillsammans. Sen är det viktigt att fundera på vad vi alla kan och inte kan då man planerar. Om jag planerar någon uppgift [...] och alla i teamet är "borta med vinden" vad gäller uppgiften så blir arbetet bristfälligt och ingen lär sig någonting egentligen. (Lärare 4)

Lärarna betonar även att olikheter ses som en resurs. Olikheterna leder till att teamet kompletterar varandra och på så sätt skapar en gruppdynamik som endast kan berika det pedagogiska arbetet. Dessutom anser de att det är viktigt att inom teamet ha samma grundvärderingar för att verksamhetskvaliteten inte ska lida.

Lärare 2 och *Lärare 8* talar om olikheter i arbetet. De anser att det är viktigt att arbeta tillsammans. De anser att de har och saknar sådant som är viktigt för det pedagogiska arbetet och det pedagogiska ledarskapet i förskolan. Genom att arbeta tillsammans och fördela arbetet kompletterar de varandra vilket möjliggör högre kvalitet i verksamheten.

Jag är mera spontan medan min kollega är mer planerande. Jag hörs mest och pratar gärna både med barn och föräldrar, medan min lärarkollega har ett lugnare sätt men vi kompletterar varandra. (Lärare 2)

Viktigt att ha samma värderingar och jobba tillsammans. Det den ena inte har så har den andra och tvärtom. Sen ska man hitta en balans och hjälpas åt. (Lärare 8)

Lärare 6 berör att personalen sinsemellan komplementerar varandra genom att lära av varandra. Tidigare anser *Lärare 2* och *Lärare 8* att samarbete är viktigt eftersom alla är olika och att teamet på så sätt kompletterar varandra. De talar inte om inläring. *Lärare 6* nämner också olikheter men anser att olikheter och samarbete leder till inläring och personlig utveckling.

De som jobbat länge har det i benmärgen hur man ska reagera till ditt och datt. Men man lär av varann, ingen är någonsin fullärd och alla jobbar på olika sätt och hittar sina knep som kanske funkar bäst för just dem. (Lärare 6)

Lärare 3 och *Lärare 4* nämner också teamets styrkor och medvetenhet om teamets styrkor som viktigt i arbetet. En lärare ska vara medveten om teamets kompetens och styrkor för att kunna fördela arbetet, planera arbetet och skapa en välfungerande verksamhet.

Jag tycker att vi har samma värderingar och förhållningssätt med mina kollegor men var och en har olika styrkor som de tillför teamet. (Lärare 3)

Sen är det viktigt att fundera på vad vi alla kan och inte kan då man planerar. (Lärare 4)

Det är lärarens uppgift att ta vara på hela teamets förmågor och styrkor och att inta rollen som en pedagogisk ledare som utövar distribuerat ledarskap. Läraren ska kunna erkänna potential och utnyttja den för att skapa en effektiv verksamhet. De ser fördelning av ansvar som ett verktyg för hanteringen av det ökade antalet arbetsuppgifter en förskolelärare har. På detta sätt skapar de en hälsosam arbetsbalans och undviker arbetsbelastning. I svaren framkommer att det är viktigt att lärare fördelar ansvaret. *Lärare 7* anser att alla i teamet har kunskaper och förmågor som inte ska försummas. *Lärare 7* anser att hen redan har mycket ansvar över många faktorer vilket leder till att hen måste fördela ansvaret för att ha kraft att utföra arbetet. *Lärare 5* anser att barnskötare också är ansvarspersoner och att ett av deras ansvarsområden är att hjälpa läraren i arbetet.

Med allt administrativt arbete och planer och utflykter och möten och utvärderingar och allt kaos försöker jag nu efter många år att spara på mig själv och dela på ansvaret med (namn på kollega) och de andra. Även assistenter kan mycket så varför inte jobba tillsammans. (Lärare 7)

Barnskötare är också ansvarspersoner och hjälper till. (Lärare 5)

Lärarna betonar betydelsen av samarbete med fokus på arbetsteamets styrkor. Samarbete och förståelse för kunskaper och förmågor framkommer som centralt för framgång i organisering av eget pedagogiskt ledarskap. Genom att arbeta tillsammans och fokusera på styrkor kan läraren som pedagogisk ledare skapa en mer effektiv och välfungerande verksamhet. Teamdynamiken och ett gott samarbete är en del av lärarnas pedagogiska ledarskap i förskolan. *Lärare 3* anser att det är viktigt att se alla i teamet som en resurs och att ta vara på deras olika styrkor för att kunna arbeta tillsammans och skapa en bra verksamhet. *Lärare 5* och *Lärare 3* anser också att samarbete är viktigt och att det skapar möjligheter till olika tillvägagångssätt.

Rättvis, försöker ta vara på teamets styrkor. [...] Viktigt med ett gott samarbete inom teamet, vilket jag tycker vi har. (Lärare 3)

Jag är samarbetsvillig [...] Jag försöker se möjligheter. (Lärare 5)

[..] kör inte mitt eget race utan ser det som ytterst viktigt att man är en i teamet. (Lärare 3)

Teamets kompetens och samarbete framkommer som viktigt för det pedagogiska arbetet och pedagogiska ledarskapet i förskolan. *Lärare 2* anser att alla i teamet besitter en del olika kompetenser som innebär att teamet genom samarbete kompletterar varandra. *Lärare 3* är inne på samma bana då hen anser att samarbete med blivande lärare skapar inspiration som leder till nya tillvägagångssätt.

Om någon är nytexaminerad så är det ju självklart att erfarenheten inte finns ännu, men alla är bra på något och oftast kompenserar teamet varandra. (Lärare 2)

Har under flera år haft möjligheten att jobba med blivande lärare och det ger också inspiration och nya idéer i arbetet. (Lärare 3)

Sammanfattningsvis betonar lärarna att pedagogiskt ledarskap är en process där hela teamet spelar en betydande roll i arbetet. Genom att samarbeta med teamet och fokusera på förmågor och styrkor skapas en initiativrik arbetsmiljö som i stor utsträckning främjar utveckling och inläring. Att se teamet som resurs är avgörande för en välplanerad och organiserad verksamhet.

Sammanfattning

Utifrån dessa uppfattningar kan pedagogiskt ledarskap i förskolan definieras utifrån tre fokusområden. Lärares pedagogiska ledarskap inom förskolan består därmed av : att ta i beaktande barnets individuella behov, att leda och vägleda barn, att planera meningsfulla aktiviteter, att för barnet skapa en strukturerad och motiverande verksamhet, att utvärdera och dokumentera resultat, att prioritera barnets allmänna välmående, att ta ansvar för arbetsuppgifter, att fokusera på mål och arbeta enligt dem, att fokusera på utveckling, att kommunicera och leda arbetsteamet, att kontinuerligt utveckla verksamheten, att utöka egen kompetens och att motivera andra till utveckling. Detta innebär att lärarens pedagogiska

ledarskap beskrivs som mångfacetterat och att det består av en balans mellan barnet, arbetsgruppen och verksamhetens mål.

6. Resultatdiskussion

I denna del diskuteras resultatet i kapitel 4 i relation till studien syfte som är: *att i en förskolekontext och ur ett lärarperspektiv undersöka pedagogiskt ledarskap*. Resultatet diskuteras i relation till teorin. Paralleller kommer att dras mellan resultatet och tidigare teorin med syfte att bestyrka och bekräfta studiens resultat. Utifrån studiens resultat konstateras att lärare inom småbarnspedagogik har olika uppfattningar om pedagogiskt ledarskap i förskolan. I resultatet framkommer flera olika definitioner av begreppet pedagogiskt ledarskap samtidigt som begreppet definieras utifrån olika synvinklar.

Pedagogiskt ledarskap är att leda barns utveckling

Pedagogiskt ledarskap och dess inverkan på barns utveckling framkommer i resultatet såväl som teorin. Detta innebär samtidigt att förskollärares pedagogiska ledarskap är av stor betydelse för förskoleverksamheten och barnen. I både resultatet och teorin framkommer tydligt att det är viktigt att som pedagogisk ledare skapa en miljö som stödjer barnens individuella behov, lärande och välbefinnande samtidigt som förskollärarna som pedagogiska ledare måste ha en plan för verksamheten men också kunna vara flexibla. (Bøe, Heikka, Kettukangas & Hognestad, 2022.)

Båda delarna lyfter fram betydelsen av att se alla barn som individer med unika behov och förmågor. Därmed innebär pedagogiskt ledarskap att främja det individuella barnets personliga utveckling och att samtidigt skapa en stimulerande och trygg miljö där barnen kan utvecklas i egen takt och där barnet är delaktigt i olika beslutsprocesser. En del av förskollärares pedagogiska ledarskap består av att bekanta sig med barnet och att erkänna olika behov och att utifrån dem anpassa miljön och undervisningen så att den främjar barnets individuella inläring och utveckling. Genom att fokusera på individualiteten skapas även en mångsidig och effektiv utvecklingsstrategi. Undervisningen anpassas och förskollärarna använder sig av olika pedagogiska strategier och metoder för att uppnå målen för de individuella planerna. Det pedagogiska ledarskapet i förskolan kräver förutbestämda tillvägagångssätt och metoder men också en förmåga att agera i stunden och anpassa sig enligt vad situationen kräver. Att skapa en trygg och stimulerande miljö framkommer dessutom som viktigt eftersom den främjar

utveckling. Förskollärare som pedagogiska ledare ska skapa en miljö där alla barn känner sig bekväma och trygga och där de kan utforska och uttrycka sig fritt. Genom att skapa en accepterande miljö full av tillit kan förskollärarna främja barnens personliga inlärningsprocess och uppmuntra dem till att uppnå sin fulla potential. Förskollärarna ska undervisa i syfte att skapa kunskap men de ska även stödja barnets sociala och emotionella välbefinnande. Detta kräver att förskolläraren som pedagogisk ledare besitter förmågan att lyssna, vara flexibel och skapa en inkluderande miljö där alla barn upplever sig vara både hörda och sedda. (Alava, Kovalainen & Risku, 2024; Bøe, Heikka, Kettukangas & Hognestad, 2022.)

Ytterligare en gemensam faktor är det holistiska synsättet på pedagogik. Att se helheten framkommer i båda delarna samtidigt som förskollärarna betonar vikten av att integrera omsorg och delaktighet, lek och lärande i verksamheten i syfte att direkt påverka barnens utveckling och välbefinnande. I enighet med både teorin och resultatet handlar pedagogiskt ledarskap om mycket mer än bara administrativa uppgifter. Att fokusera på den icke-administrativa delen är av hög betydelse för att skapa en bra förskoleverksamhet. (Bøe, Heikka, Kettukangas & Hognestad, 2022.)

Avslutningsvis kan konstateras att både teorin och resultatet belyser pedagogiskt ledarskap som avgörande för barnets individuella utveckling och barnets allmänna välbefinnande och att det uppfattas som att leda barns utveckling. Båda delarna lyfter fram trygghet och en stimulerande miljö som faktorer som leder till att ett barn kan utvecklas och lära sig utgående från egna behov. Genom att integrera sådant som lek, lärande och omsorg skapas ett holistiskt tillvägagångssätt som främjar utveckling. Att förmedla kunskap och att främja social och emotionell utveckling är av lika stor betydelse. Denna process och barnets utveckling sker i samband med att förskolläraren som pedagogisk ledare är flexibel och strukturerad samtidigt som hen lyssnar och skapar en inkluderande och trygg miljö. (Bøe, Heikka, Kettukangas & Hognestad, 2022.)

Pedagogiskt ledarskap är verksamhetsplanering utifrån mål och läroplan

I teorin och resultatet framkommer att pedagogiskt ledarskap inom förskolan är en process som består av att verksamheten planeras enligt läroplanen och övergripande mål. I resultatet framkommer att pedagogiskt ledarskap är förmågan att arbeta mot olika fastställda mål, att

förmedla målen till arbetsteamet samtidigt som man skapar en gemensam förståelse och en gemensam riktning. Förskollärarna betonar verksamhetsplanering som en viktig del av jobbet och anser att den ska basera sig på läroplanen samtidigt som det finns rum för egna initiativ i syfte att uppnå fastställda mål. I teorin framkommer att pedagogiskt ledarskap är ett fenomen som formas enligt organisationens mål och att det uppstår då läroplanen implementeras i den pedagogiska verksamheten. Det finns tydliga likheter mellan teorin och resultatet. Båda delarna betonar att pedagogiskt ledarskap handlar om att implementera och arbeta enligt fastställda mål och läroplanen. En pedagogisk ledare leder därmed med tydligt fastställda mål som baseras på läroplanen. Mål och läroplanen är därmed av stor betydelse för planeringen av verksamheten. Arbetet ska struktureras med en tydlig riktning för att uppnå kvalitet inom förskoleverksamheten. (Eriksson, 2015; Fonsén & Soukainen, 2020; Fonsén, 2013.)

Avslutningsvis kan konstateras att pedagogiskt ledarskap även kan uppfattas som verksamhetsplanering utifrån övergripande mål och läroplan. Detta innebär att förskollärare som pedagogiska ledare planerar och strukturerar verksamheten med beaktande till att den överensstämmer med övergripande mål och läroplanen. (Fonsén & Soukainen, 2020; Fonsén, 2013.)

Pedagogiskt ledarskap är kollektivt

Det finns tydliga likheter mellan teorin om pedagogiskt ledarskap och resultatet. I båda delarna diskuteras pedagogiskt ledarskap ur ett perspektiv som betonar kollektivt arbete. I resultatet framkommer tankar om att pedagogiskt ledarskap är kollektivt och att förskolläraren ska arbeta aktivt mot fastställda mål samtidigt som hen kommunicerar dessa mål till arbetsteamet. Förskolläraren ska dessutom motivera och skapa en vilja för att utföra olika arbetsuppgifter. Teorin betonar även distribuerat ledarskap som innebär att ansvaret fördelas mellan förskolepersonalen. Detta innebär att det finns en gemenskap i arbetet, en kollektiv delaktighet och ett nära kollektivt ansvarstagande för verksamheten, undervisningen, barnen och arbetsteamet. Pedagogiskt ledarskap i förskolan är ingen isolerad uppgift. Det är en gemensam insats där alla i teamet tar ansvar för och initiativ till olika arbetsuppgifter. Denna syn på pedagogiskt ledarskap bygger på en huvudaktör, som i detta fall är förskolläraren, kommunicerar gemensamma fastställda mål och delar ut arbetsuppgifter och därmed en del av ansvaret. Detta innebär att alla i arbetsteamet bidrar till ett kollektivt förverkligande av

pedagogiskt ledarskap. (Fonsén & Lahtero, 2024; Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka, Waniganayake & Hujala, 2013.)

Ett kollektivt förverkligande av pedagogiskt ledarskap betonas som just det som leder till att förskolan kan anpassa sin verksamhet enligt individuella behov och olika situationer. Alla i arbetsteamet är delaktiga, motiverade och bär ett ansvar vilket leder till att olika förmågor och idéer implementeras. Detta bidrar i sin tur till att mål uppfylls och barnens utveckling främjas. En sådan gemensam förståelse för olika arbetsuppgifter är en fördel inom ett arbete präglad av individuella behov. Att se pedagogiskt ledarskap som någonting delat leder till möjligheten för en mera flexibel, mångsidig och lyhörd verksamhet där barn kan utvecklas i sin takt. (Fonsén & Lahtero, 2024; Fonsén & Soukainen, 2020.)

Avslutningsvis kan konstateras att pedagogiskt ledarskap i förskolan uppfattas som kollektivt och att det handlar om att aktivt arbeta mot att kommunicera mål till arbetsteamet samtidigt som dessa mål uppnås genom kollektivt arbete och ett kollektivt ansvarstagande. Detta innebär att alla i arbetsteamet tillsammans arbetar med syfte att främja barnens utveckling. En sådan uppfattning om pedagogiskt ledarskap möjliggör flexibilitet, mångsidighet och en verksamhet som är anpassad enligt individuella mål. (Fonsén & Lahtero, 2024; Fonsén & Soukainen, 2020.)

7. Avslutande diskussion

I denna del sammanfattas av studiens avslutande diskussion och metoddiskussion samtidigt som jag presenterar en kort summering av möjlig vidare forskning.

Målet med denna studie var att med hjälp av teori och tidigare forskning och studiens forskningsfråga synliggöra vilka uppfattningar lärare inom småbarnspedagogik har om pedagogiskt ledarskap i förskolan. Utgående från studiens resultat kan konstateras att det framkommer en del variationer i lärarnas uppfattningar. Denna studie har belyst tre olika uppfattningar om förskollärares pedagogiska ledarskap. Utgående från denna studie kan förskollärares pedagogiska ledarskap uppfattas på tre olika sätt. Den första uppfattningen tyder på att pedagogiskt ledarskap är en process som främjar barns individuella utveckling och välbefinnande genom att skapa en trygg och stimulerande miljö som utgörs av lek och lärande. Detta innebär därmed att pedagogiskt ledarskap handlar om att leda barns individuella utveckling. (Bøe, Heikka, Kettukangas & Hognestad, 2022.) Den andra uppfattningen innebär att pedagogiskt ledarskap handlar om att planera verksamheten utifrån mål och läroplan. Den pedagogiska ledaren ska se till att förskoleverksamheten överensstämmer med mål och läroplan. (Fonsén & Soukainen, 2020; Fonsén, 2013.) Slutligen innebär den sista och tredje uppfattningen att pedagogiskt ledarskap är kollektivt och att arbetsteamet därmed tillsammans arbetar mot fastställda mål. Den pedagogiska ledaren förmedlar verksamhetsidéen med arbetsteamet samtidigt som arbetsteamet tar initiativ, tar över en del av ansvaret och arbetar mot samma mål. (Fonsén & Lahtero, 2024; Fonsén & Soukainen, 2020.)

7.1 Metoddiskussion

Syftet med min magisteravhandling var att i en förskolekontext och ur ett lärarperspektiv undersöka pedagogiskt ledarskap. Eftersom fenomenografi är forskning om människors uppfattningar valde jag fenomenografi som forskningsansats för denna avhandling (Uljens, 1987.) Datainsamlingsmetoden bestod av halvstrukturerade intervjuer och enkäter med öppna frågor. I detta kapitel presenterar jag en kritisk diskussion om valet av metod och genomförande.

Fenomenografi som forskningsansats är ute efter olika uppfattningar och lämpar sig för denna studie med tanke på att den också är ute efter olika uppfattningar. Studiens informanter har uttryckligen under hela undersökningen uppvisat och presenterat olika uppfattningar om pedagogiskt ledarskap som begrepp och eget pedagogiskt ledarskap i förskolan. Denna studie har därmed lyckats gripa syftet med en fenomenografisk studie. I fenomenografiska studier är halvstrukturerade intervjuer den vanligaste datainsamlingsmetoden. I denna studie har jag använt mig av halvstrukturerade intervjuer och enkäter med öppna frågor. Orsaken till att enkäter är en del av studien är att endast fem individer från 14 olika förskoleavdelningar valde att delta i intervjuundersökningen. Eftersom tillförlitligheten ökar med ett större antal deltagare valde jag att tillägga en enkätundersökning för att öka mängden insamlade data. Intervjuerna utfördes på informanternas enhet eller via videosamtal. Intervjufrågorna var få eftersom jag inte ville begränsa informanternas svar, jag uppmuntrade i stället informanterna att fritt tala om begreppet pedagogiskt ledarskap och eget pedagogiskt ledarskap i förskolan samtidigt som jag ställde följdfrågor utifrån olika teman eller mönster som framkom under intervjuerna. Enkätundersökningen strukturerades dessutom på ett sätt som skulle möjliggöra svar som tillfångatar syftet med studien. Efter analysen av informanternas svar framkom likheter mellan intervjusvaren och enkätsvaren vilket tyder på adekvata frågor och tillvägagångssätt som har fångat informanternas uppfattningar om begreppet pedagogiskt ledarskap och eget pedagogiskt ledarskap i förskolan.

Båda intervjusvaren och enkätsvaren har transkriberats enligt Åbo Akademis transkriberingsregler. De transkriberade svaren finns i ett Office Word-dokument som finns i en låst mapp. Datamaterial har både samlats och analyserats utgående från enkätavtalen, intervjuavtalen och användaravtalen. Informanternas anonymitet har varit i fokus under hela processen. Datamaterialet har stegvis analyserats utifrån sjustegs-analysmodellen. Genom sjustegs-analysmodellen fick jag möjligheten att ingående bekanta mig med att förstå datamaterialet samtidigt som jag i ett senare skede kunde fördela svaren i olika kategorier. Sjustegs-analysmodellen var ett utmärkt verktyg för analys av min studie och efter genomförd analys av datamaterialet anser jag att jag har utfört en studie vars slutresultat är trovärdigt.

7.2 Förslag på fortsatt forskning

Denna studie och dess resultat är trovärdiga i det avseende att det genom rätt tillvägagångssätt har lyckats fånga syftet med studien. I och med att studiens resultat endast består av nio deltagare är studien endast en början på en möjlig ingående och utförlig studie som definierar pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogik. Denna studie och tidigare forskning har uppvisat brister i de överenskomna definitionerna av begreppet samtidigt som lärare har uppvisat behov av tydligt strukturerade och formulerade arbetsuppgifter. Detta innebär att det finns ett behov av forskning kring pedagogiskt ledarskap vars syfte är att definiera begreppet och förtydliga arbetsuppgifter. Detta kan ske genom att man undersöker ett högre antal verksamheter i Finland och föreståndarnas, lärarnas och barnskötarnas uppfattningar om pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogik. Då möjliggörs en större samling av olika uppfattningar utifrån olika synvinklar vilket i sin tur skapar en övergripande helhetsbild.

Litteraturförteckning

Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the National Core Curriculum in times of change. *Australasian journal of early childhood*, 46(2), 126-138. <https://doi.org/10.1177/18369391211010971>

Bennis, W. (1986). Transformative power and leadership. In T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture* (pp. 64–71). Chicago: University of Illinois Press

https://books.google.fi/books?hl=sv&lr=&id=-ztM3UMVHlcC&oi=fnd&pg=PA34&dq=Transformative++power++and++leadership&ots=wVcLdxREb0&sig=ayYRVsfp9eo5HT7XJh3UPcojdvA&redir_esc=y#v=onepage&q=Transformative%20%20power%20%20and%20%20leadership&f=false

Benzel, E. (2021). Leadership. *World neurosurgery*, 152, xvii. <https://doi.org/10.1016/j.wneu.2021.06.001>

Bohlin, R. (1995). *Pedagogiskt ledarskap*. Liber Utbildning.

Caldwell, C., Dixon, R.D., Floyd, L.A. *et al.* Transformative Leadership: Achieving Unparalleled Excellence. *J Bus Ethics* 109, 175–187 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1116-2>

Bøe, M., Heikka, J., Kettukangas, T., & Hognestad, K. (2022). Pedagogical leadership in activities with children – A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and teacher education*, 117, 103787. https://fin-aa.u.alma.exlibrisgroup.com/view/action/uresolver.do?operation=resolveService&package_service_id=6316297630005972&institutionId=5972&customerId=5965

Eckman, E. W., & Kelber, S. T. (2009). THE CO-PRINCIPALSHIP: AN ALTERNATIVE TO THE TRADITIONAL PRINCIPALSHIP. *Planning & changing*, 40(1/2), 86. <https://www.proquest.com/docview/218751796/fulltextPDF/99002E6594E74FE0PQ/1?accountid=8166>

Eriksson, A. (2015). Pedagogisk Forskning i Sverige årg 20. Förskollärarens ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. (s.8-32). <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1405/1249>

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 3.). Liber AB.

Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational research (Windsor)*, 65(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>

Fonsén, E., & Soukainen, U. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early childhood education journal*, 48(2), 213-222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>

Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational research (Windsor)*, 61(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>

Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. *Researching leadership in early childhood education*. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95544/dimensions_of_pedagogical_leadership_2013.pdf

Grabo, A., Spisak, B. R., & van Vugt, M. (2017). Charisma as signal: An evolutionary perspective on charismatic leadership. *The Leadership quarterly*, 28(4), 473-485. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.05.001>

Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational management, administration & leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1741143213497635>

Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International journal of leadership in education*, 14(4), 499-512. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>

Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. (2013). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational management, administration & leadership*, 40(1), 30-44. <https://doi.org/10.1177/1741143212462700>

Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early child development and care*, 188(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>

Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International journal of leadership in education*, 24(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>

Heikkinen, K., Ahtiainen, R., & Fonsén, E. (2022). Perspectives on Leadership in Early Childhood Education and Care Centers Through Community of Practice. *SAGE open*, 12(2), 215824402210912. <https://doi.org/10.1177/21582440221091260https://journals-sagepub-com.ezproxy.vasa.abo.fi/doi/epub/10.1177/21582440221091260>

Karila, K. (1998) Contextual and situational perspectives on leadership in early education centres. *Towards understanding leadership in early childhood context. Acta Universitatis Ouluensis E*, 35, 63-70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438065.pdf>

Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje upplagan.). Studentlitteratur.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi*.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16.

Lennér-Axelsson, Barbro & Thylefors, Ingela (2018). Arbetsgruppens psykologi.

Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of education for teaching : JET*, 40(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014>

Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Studentlitteratur.

Nivala, V. (1998). Theoretical perspectives on educational leadership. *Towards understanding leadership in early childhood context. Acta Universitatis Ouluensis E*, 35, 49-61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438065.pdf>

Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory & practice* (8th edition.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Ohlson, L. (2001). *Pedagogiskt ledarskap* (2. uppl.). Liber.

O'Gorman, L., & Hard, L. (2013). Looking back and looking forward: Exploring distributed leadership with Queensland Prep teachers. *Australasian journal of early childhood*, 38(3), 77-84. <https://doi.org/10.1177/183693911303800310>

Ranta, S., Heiskanen, H., & Kahila, S. (2023). Team leadership profiles in Finnish early childhood education centres – Teachers' experiences of team leadership. *Educational management, administration & leadership*, 174114322311682. <https://doi.org/10.1177/17411432231168234>

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (Femte upplagan.). Studentlitteratur AB.

Riddersporre, B. & Erlandsson, M. (2018). *Pedagogiskt ledarskap i förskolan: Handbok för förskolechefer* (Första utgåvan.). Natur & kultur.

Seure. (u.å). <https://www.seure.fi/tyonhakijalle/yleisimmat-tyopaikkamme-varhaiskasvatus/barnskotare-inom-smabarnspedagogik/>

Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational administration quarterly*, 46(4), 558-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>

Småbarnspedagogikens lärarförbund SLf. (2022). *Speciallärare inom småbarnspedagogik*. https://www.vol.fi/uploads/2022/09/9981606f-varhaiskasvatuksen-erityisopettaja_ruotsi_2.pdf

Spillane, J. P. (2004). Educational leadership. *Educational evaluation and policy analysis*, 26(2), 169-172. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/01623737026002169?casa_token=20M0k4gskigAAAAA:z1ZR9oOwI1J_cBtWNv3pqbxCgZQsTX8fArP7FDNCGVZCkGAO5I5X-uj8P-G0jrXrb-FwfV871mdElQ

Sveningsson, S. & Alvesson, M. (2010). *Ledarskap* (1. uppl.). Malmö: Liber.

Trost, J. & Hultåker, O. f. (2016). *Enkätboken* (5., [moderniserade och rev.] uppl.). Studentlitteratur.

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

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

Uljens, M., Smeds-Nylund, A., Autio, P., Elo, J., Hilli, C., Karlberg-Granlund, G., . . . Uljens, M. (2021). *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (Upplaga 1.). Studentlitteratur AB.

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

Utbildningsstyrelsen. *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. (2014.) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf

Forskningsetiska delegationen. 3/2019. *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland 2019*
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarviointin_ohje_2019.pdf

Finlands grundlag, 731/1999 <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>

Lag om småbarnspedagogik, 540/2018 <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>

Lag om grundläggande utbildning, 1998/628
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>

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

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*
<https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-planen-smabarnspedagogik>

Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ. (u.å).
<https://www.oaj.fi/sv/ipolitiken/utbildningssystemet-i-finland/forskoleundervisning/>

Undervisnings och kulturministeriet. (u.å). *Småbarnspedagogik*
<https://okm.fi/sv/smabarnspedagogik>

Waniganayake, M., Nienhuys, T., Kapsalakis, A., & Morda, R. (1998). An international study of leadership in early childhood: the Australian perspective. *Towards Understanding Leadership in early Childhood Context. Cross-cultural perspectives, ACTA Universitatis Ouluensis E*, 35, 109-128. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438065.pdf>

Wang, Y. (2023). *Non-affirmative theory of education and Bildung* Non-affirmative theory of education and Bildung, by Michael Uljens, Springer Cham, 2023, 377 pp., Hardcover ISBN: 978-3-031-30550-4, USD 52.60, Softcover ISBN: 978-3-031-30553-5, USD 39.99, eBook

ISBN: 978-3-031-30551-1: By Michael Uljens, Springer Cham, 2023, 377 pp., Hardcover
ISBN: 978-3-031-30550-4, USD 52.60, Softcover ISBN: 978-3-031-30553-5, USD 39.99,
eBook ISBN: 978-3-031-30551-1. *Educational philosophy and theory*, 1-4.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2279008>

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

Döös, M., & Wilhelmson, L. (2019). Att förändra organisatoriska förutsättningar: Erfarenheter av att införa funktionellt delat ledarskap i skola och förskola. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 25(2), 46.

Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Pearson.

(2024). *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives*. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7>

Samtycke att delta i studien

Bästa deltagare, tack för att du deltar i min studie!

Jag heter Basic Aida och studerar för att avlägga en högre högskoleexamen inom pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete. Syftet med min studie är att undersöka vilka uppfattningar lärare inom småbarnspedagogik har om pedagogiskt ledarskap i förskolan. Datainsamlingen består av en enkät med öppna frågor och intervjuer som efter noga undersökning och en genomförd studie kommer att förstöras. Deltagande i studien är frivilligt och anonymt.

Ifall du vill ha mera information kan du kontakta mig på e-post: aida.besic@abo.fi

Härmed ger jag _____ mitt samtycke till att delta i denna studie som har som syfte att framställa vilka uppfattningar lärare inom småbarnspedagogik har om pedagogiskt ledarskap i förskolan.

Datum

Underskrift

Intervjuguide

*Inleder med presentation. Fokus är på **begreppet pedagogiskt ledarskap och eget pedagogiskt ledarskap i förskolan.***

Inledning

1. Berätta lite om dig själv och ditt yrke.

Begreppet pedagogiskt ledarskap

2. Vad är pedagogiskt ledarskap enligt dig?
3. Vad kännetecknar ett gott pedagogiskt ledarskap?

Eget pedagogiskt ledarskap i förskolan

4. Hur beskriver du ditt pedagogiska ledarskap och pedagogiska arbete i förskolan?
5. Finns det skillnader i ditt och dina arbetskolllegors pedagogiska ledarskap?
6. Har du möjlighet att påverka (planera och leda) det pedagogiska arbetet?

Kompetens/kunskap

7. Hur beskriver du en kompetent pedagogisk ledare?
8. Vilken betydelse har kompetens i ditt ledarskap?

Enkätundersökning

Bästa deltagare, tack för att du deltar i min studie. Jag heter Basic Aida och studerar för att avlägga en högre högskoleexamen inom pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete. Enkätens syfte är att samla in datamaterial som i ett senare skede kommer att undersökas i syfte att framställa lärares uppfattningar om pedagogiskt ledarskap i förskolan.

OBS! Deltagande är anonymt. Syftet med dessa frågor är att ta reda på DIN uppfattning om pedagogiskt ledarskap i förskolan.

Ifall du vill ha mera information kan du kontakta mig på e-post: aida.besic@abo.fi

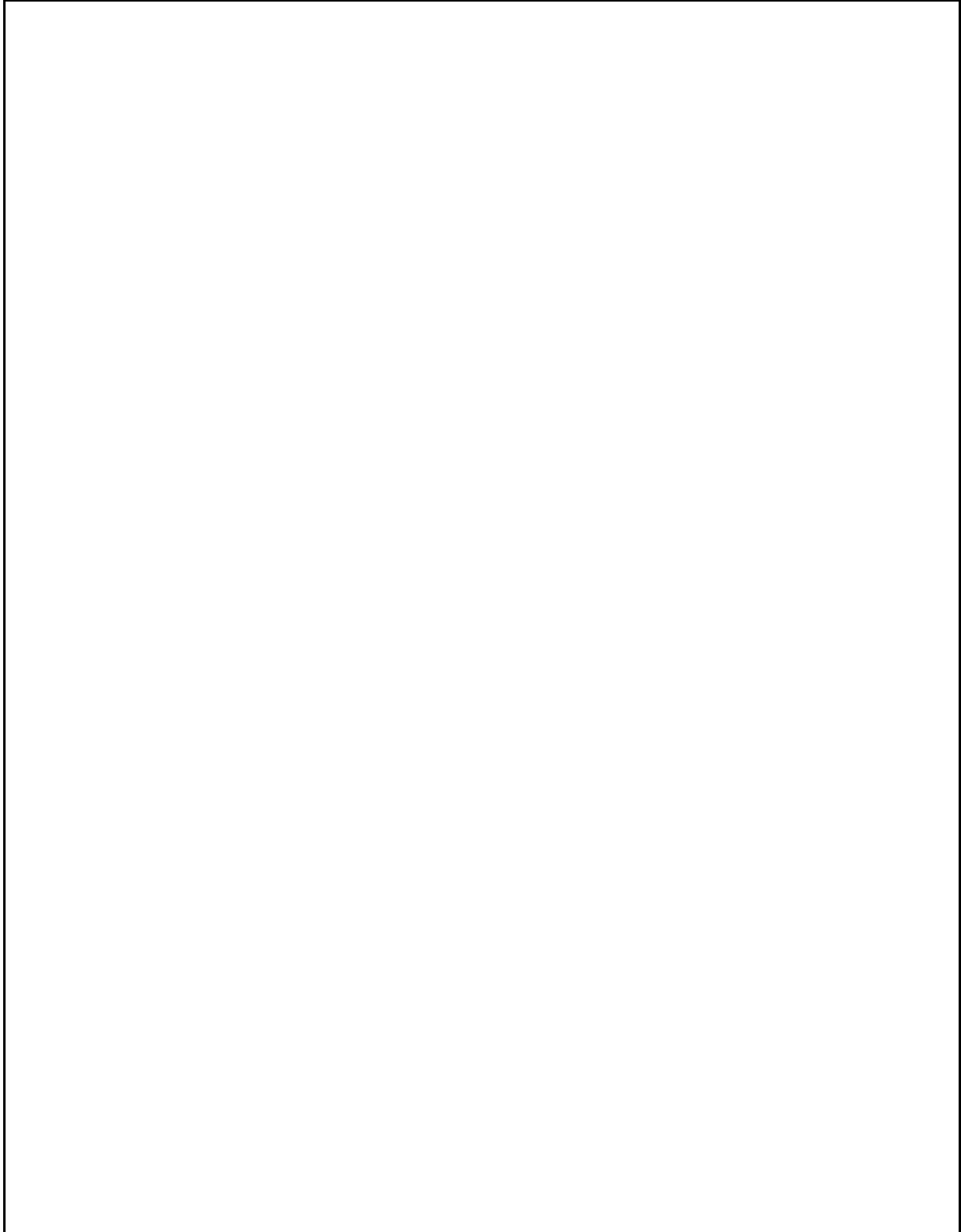
Med vänliga hälsningar,

Besic Aida

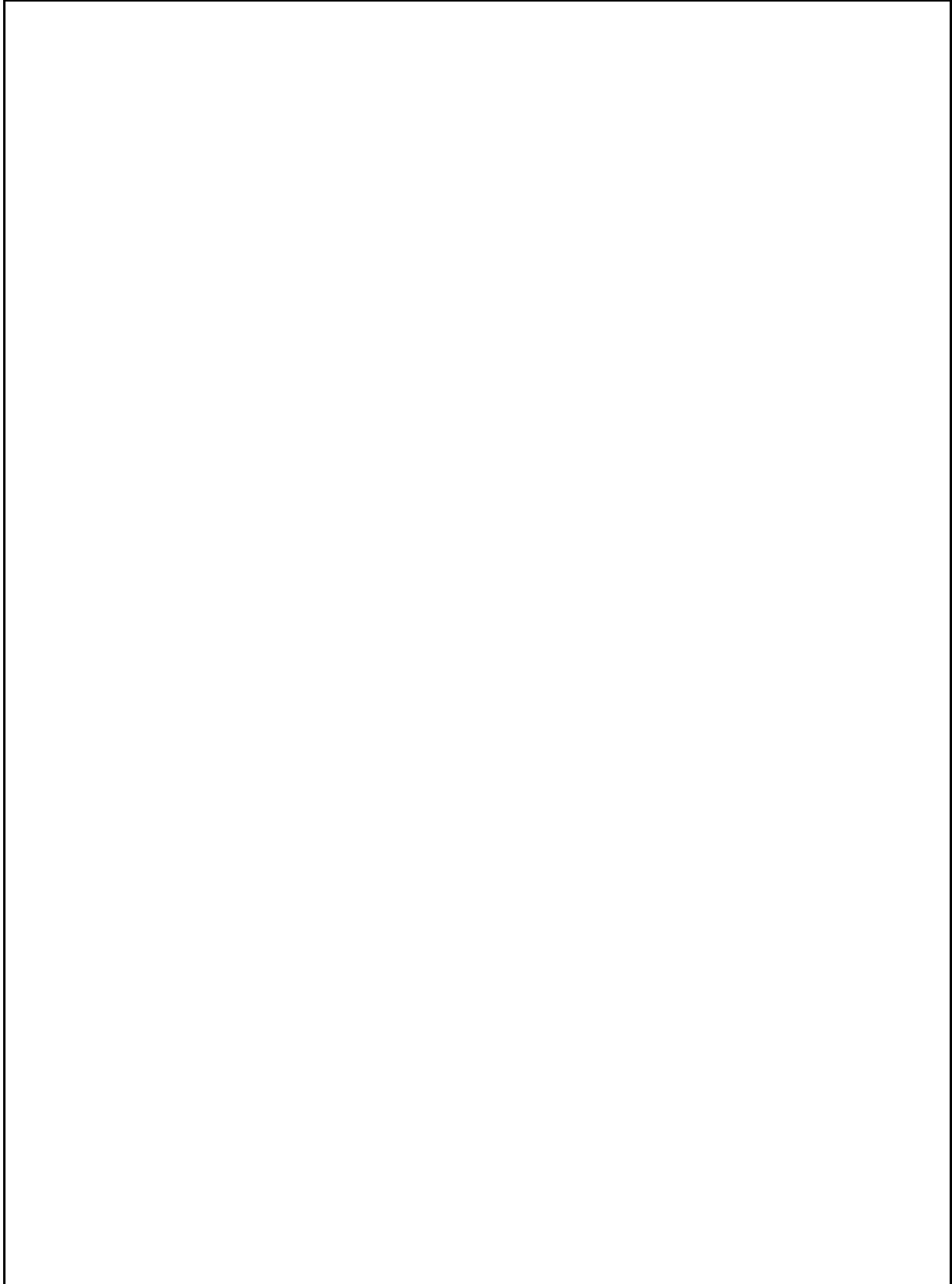
Del 1

Pedagogiskt ledarskap

1. Vad är pedagogiskt ledarskap enligt dig?



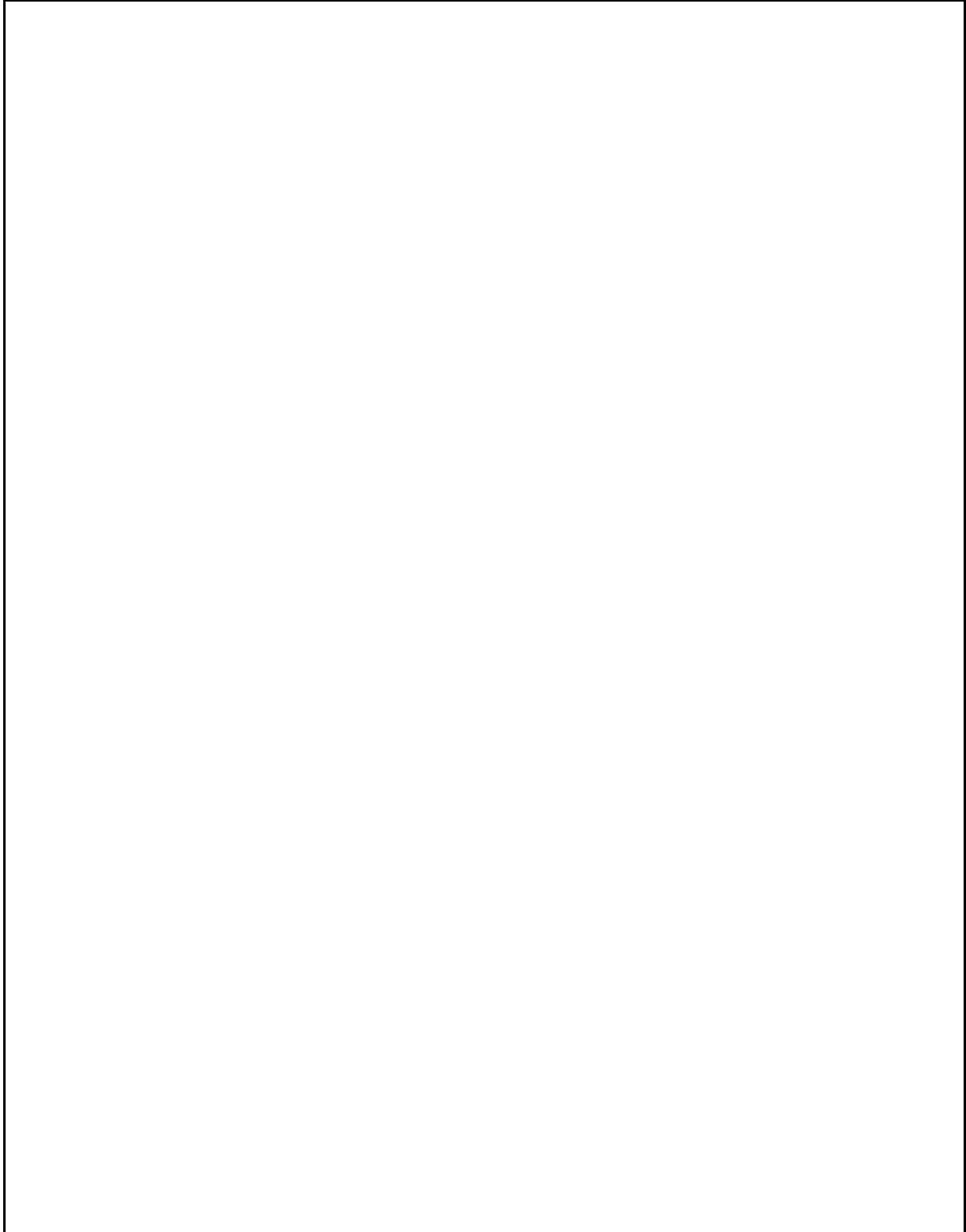
2. Vad kännetecknar ett gott pedagogiskt ledarskap?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to the question above.

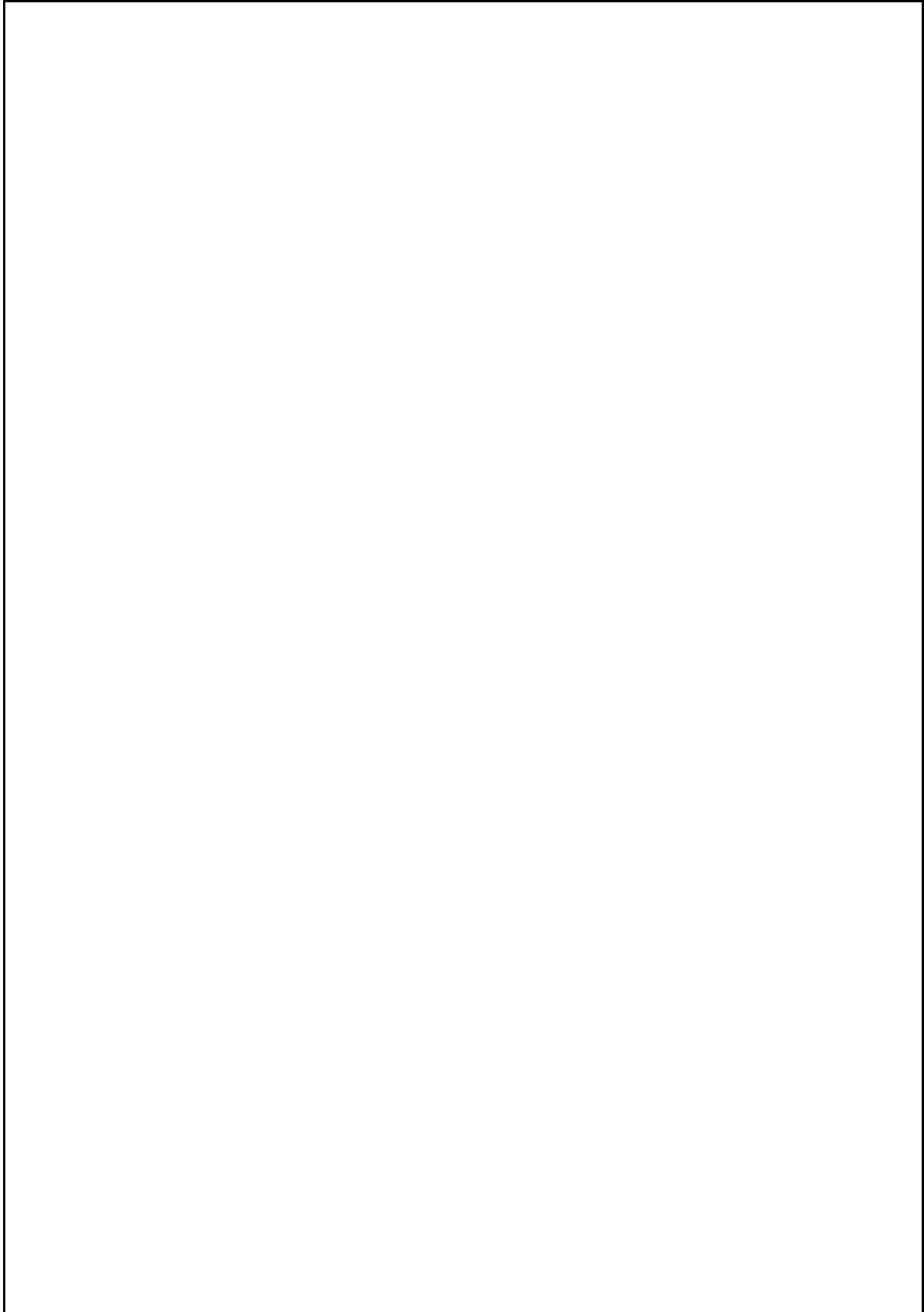
Del 2

Du som pedagogisk ledare

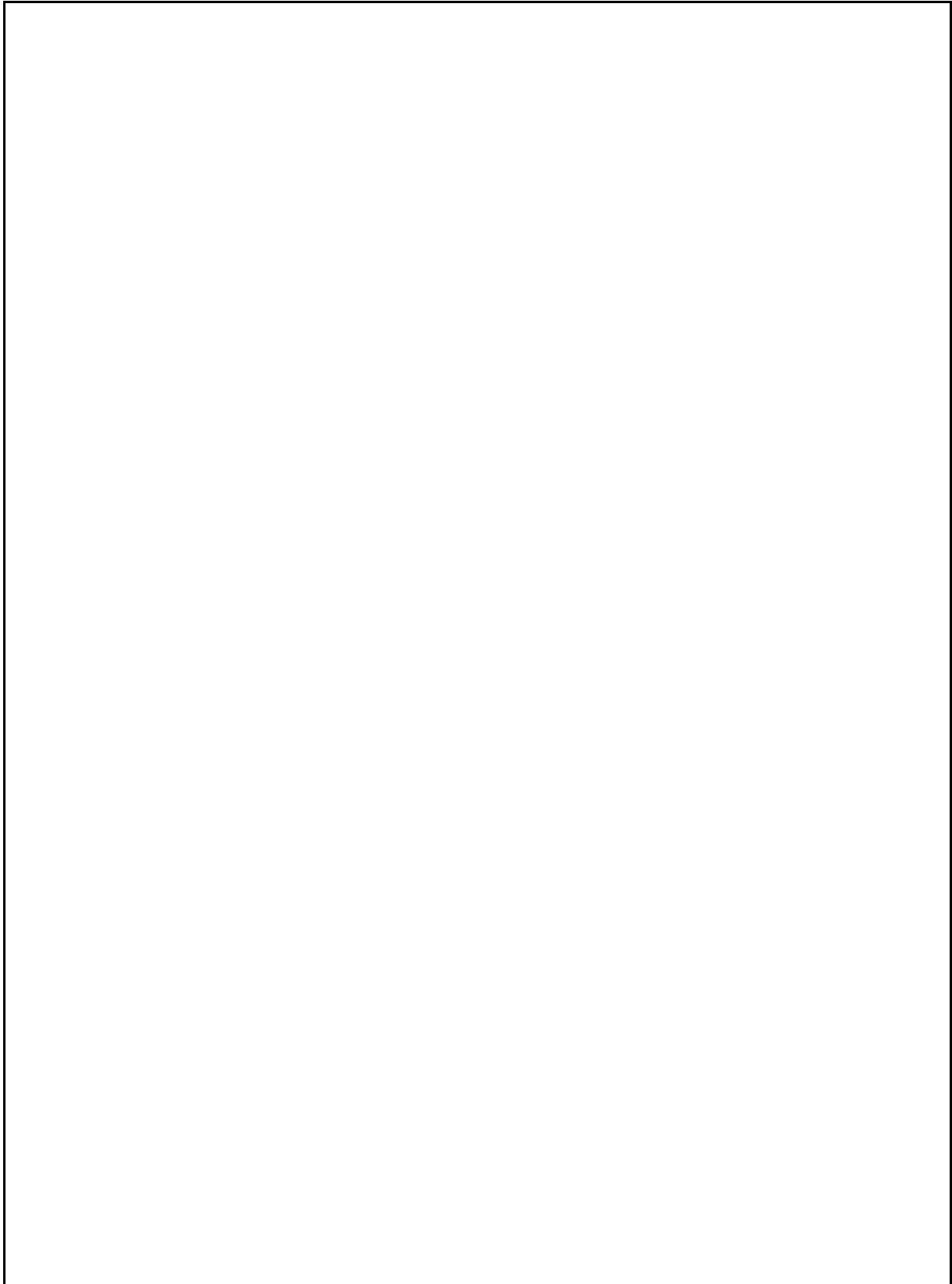
3. Hur beskriver du ditt pedagogiska ledarskap och pedagogiska arbete i förskolan?



4. Finns det skillnader i ditt och dina arbetskollegors pedagogiska ledarskap?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their answer to the question above. The box occupies most of the page's vertical space.

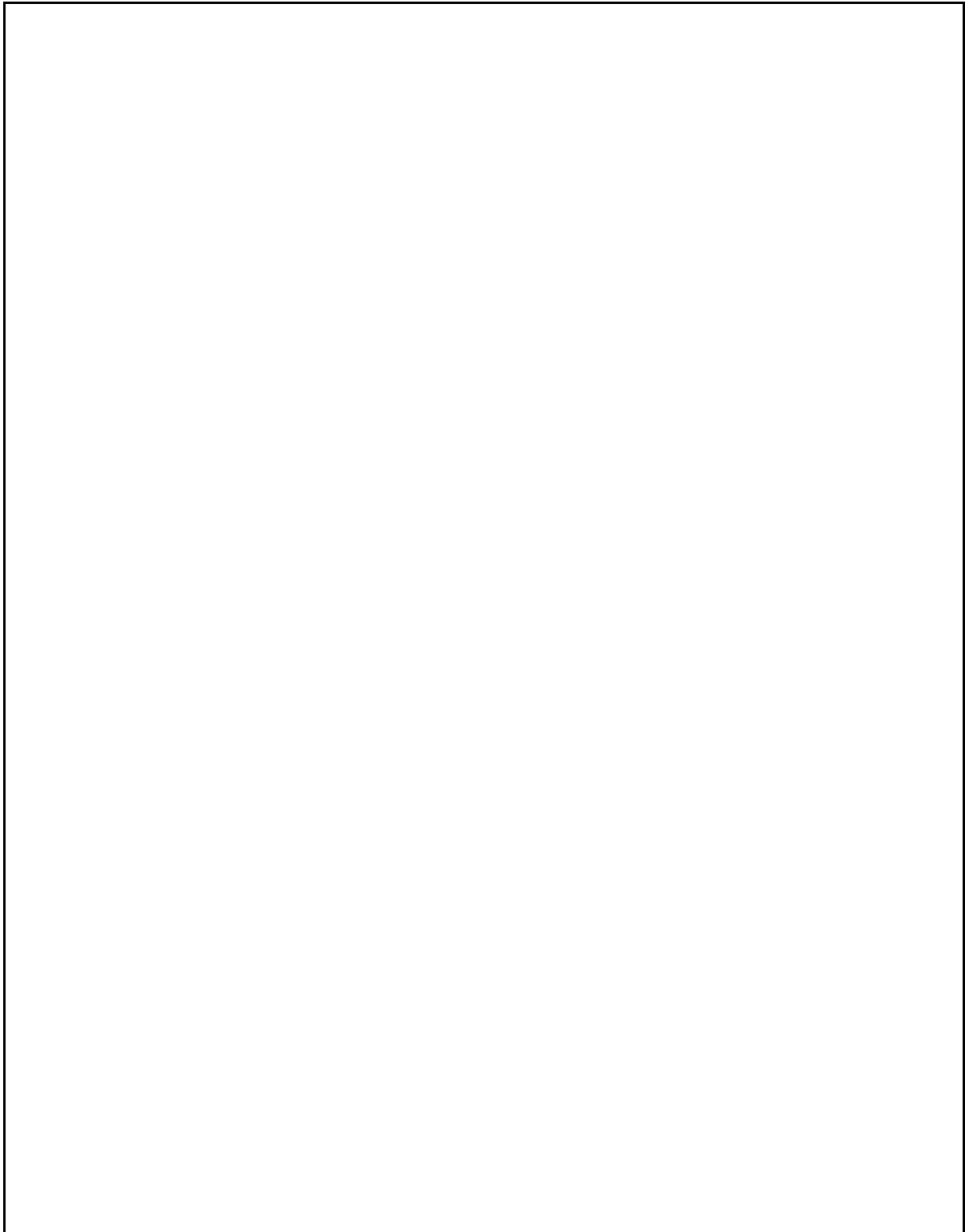
5. Har du möjlighet att påverka (planera och leda) det pedagogiska arbetet?



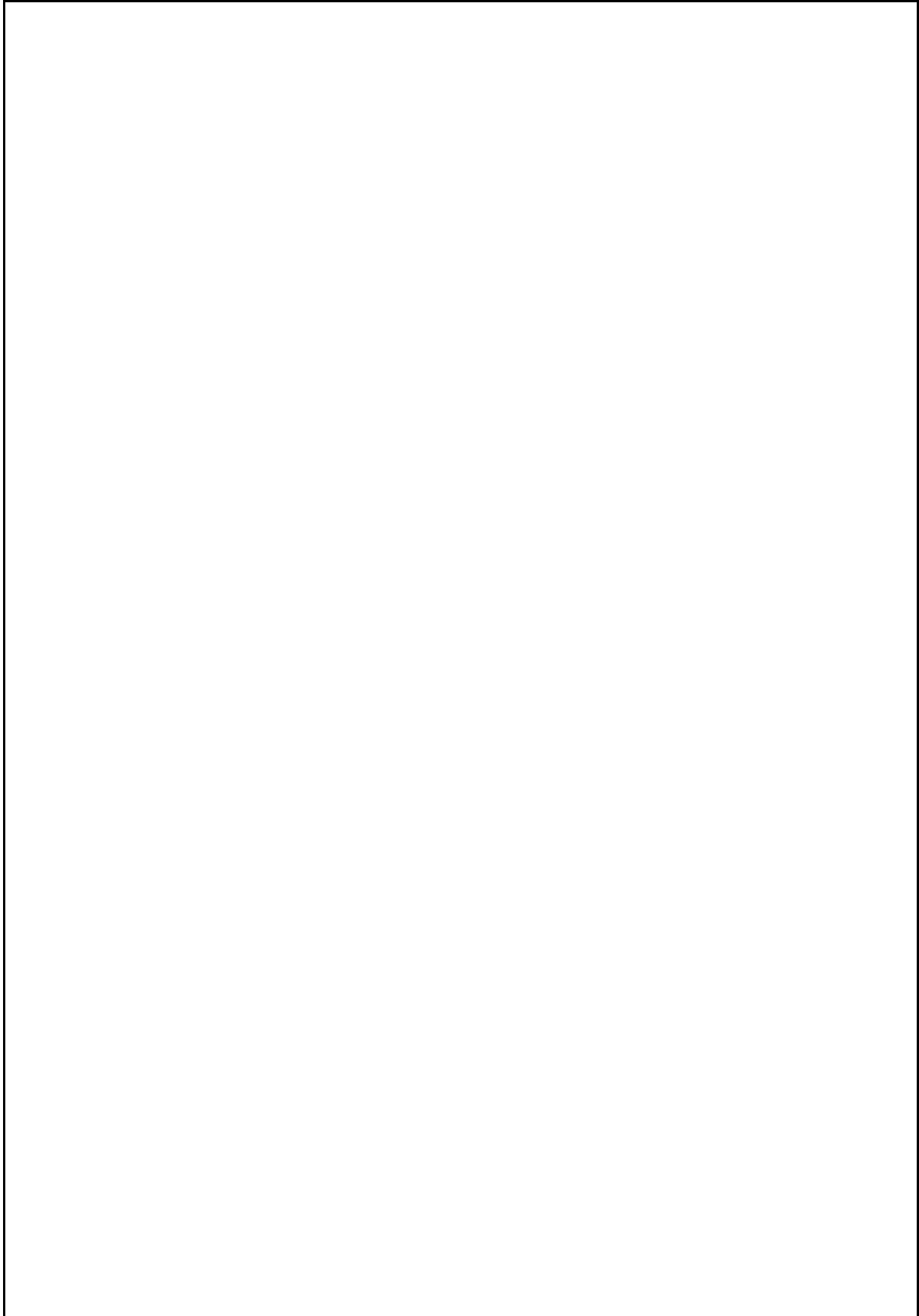
Del 3

Kompetens

6. Hur beskriver du en kompetent pedagogisk ledare?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to the question above.

7. Vilken betydelse har kompetens i ditt ledarskap?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to the question above. The box occupies most of the page's vertical space.

Andra kommentarer:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for additional comments or notes. It occupies the central portion of the page.