

FÖRSKOLLÄRARES TOLKNINGAR AV LEDARSKAPET I RELATION TILL LÄROPLANEN -FÖRSKOLLÄRARES ANSVAR

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Maria Nikolov
Patricia Stamenova

2020-FÖRSK-G17



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: LGFÖR, Förskolläraryrket

Svensk titel: Förskollärares tolkningar av ledarskapet i förhållande till Läroplanen – Förskollärares ansvar

Engelsk titel: Preschool teachers' interpretation of leadership in relation to the curriculum – Preschool teachers' responsibility

Utgivningsår: 2020

Författare: Maria Nikolov och Patricia Stamenova

Handledare: Lotta Wank

Examinator: Susanne Klaar

Nyckelord: Leda, förskolan, förskollärare, undervisning, målstyrda processer, pedagogiskt ledarskap, uppdrag, styrdokument

Sammanfattning

Förskollärares kompetens är en förutsättning för kvaliteten i förskolan och relationen mellan kvalitet och utbildad personal ses som högst relevant för att nå de nationella målen (Renblad & Brodin 2012, s.416). I den nya *Läroplanen för förskolan*, Lpfö 18 (2018) lyfts ett nytt avsnitt som berör förskollärares ansvar av undervisning och målstyrda processer. Vi vill undersöka hur förskollärare tolkar den nya Läroplanen samt om tolkningarna skiljer sig åt. Den teoretiska ram som använts i undersökningen är Urie Bronfenbrenners ekologiska systemteori. Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015, ss.4–5) lyfter Bronfenbrenners ekologiska systemteori som avstamp i att förskollärares ledarskap sker i samspel mellan individer och miljö. Förskollärares arbete är komplext då det kan beskrivas som att olika system ska samspela. Exempel på system är förskollärare, arbetslag och barngrupp (mikro), relationen mellan närmiljöer (meso) samt förutsättningar (exo) för att kunna bedriva undervisning och utbildning. Förskollärares individuella tolkningar och realiseringar av uppdraget (makro) påverkas därför av de olika systemen för att verksamheten skall fungera. Läroplanens förändring över tid (chrono) har också betydelse för förskollärares tolkningar. Vidare beskriver Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015, ss.4–5) Bronfenbrenners teori som att villkor skapas för barns lärande och är både kontextuellt och tidsberoende.

Syftet är att undersöka hur förskollärare tolkar och beskriver det ledarskap som enligt Lpfö 18 (2018, s.19) utgör en del av förskollärares uppdrag. Vi har genomfört en kvalitativ undersökning med intervjuer som verktyg för empiriinsamling. Resultatet av undersökningen visar respondenternas tolkningar av avsnittet 2.7 i Lpfö18 (2018) samt synliggör hur de beskriver att det egna pedagogiska ledarskapet uttrycks i verksamheten. Resultatet påvisar att de individuella tolkningarna skiljer sig åt relaterat till undervisning och målstyrda processer, samt barns utveckling och lärande. Exempelvis är respondenterna väl medvetna om att de själva har ett större övergripande ansvar och skall arbeta mot målen i Lpfö 18 (2018). Vidare påvisas arbetslagets gemensamma arbete som mycket betydelsefullt och respondenterna ser ett stort stöd hos sina kollegor, oavsett utbildning. Respondenterna är alla eniga om att fler förskollärare behövs vilket kan höja kvaliteten i verksamheten.

Innehåll

1. Inledning	5
1.2 Syfte och frågeställningar	6
1.3 Begreppsdefinition	6
1.3.1 Hierarkier	6
1.3.2 Komplexitet	6
1.3.3 Målstyrda processer	6
1.3.4 Undervisning	6
1.3.5 Pedagogiskt ledarskap	6
1.3.6 Direkt och indirekt ledarskap	6
2. Bakgrund	7
2.1. Ansvar för undervisning/ målstyrda processer	7
2.2. Komplexitet	8
2.3. Förskolans kvalitet	8
3. Teoretisk utgångspunkt	9
3.1. Bronfenbrenners ekologiska systemteori	9
4. Metod	10
4.1. Kvalitativ metod	10
4.2. Hermeneutiskt angreppssätt	11
4.3. Datasamlingsmetod	11
4.4. Intervjuguide	11
4.5. Urval	12
4.6. Genomförande	12
4.7. Etiska överväganden	13
4.7.1. Validitet/reliabilitet	14
4.7.2. Tillförlitlighet	14
4.7.3. Äkthet/Autenticitet	14
4.8. Bearbetning och analys	15
5. Resultat	16
5.1. Förskollärares ansvar för undervisning och kompetens	16
5.2. Komplexiteten mellan ansvar, kvalitet och kompetens	18
5.3. Tvetydighet kring samsynen	19
5.4. Kollegiala processer och hierarkier	19
6. Sammanfattning av resultat	20
7. Resultatdiskussion	21
7.1. Förskollärares ansvar för undervisning och kompetens	21

7.2. Komplexiteten mellan ansvar, kvalitet och kompetens	22
7.3. Tvetydighet kring samsynen	23
7.4. Kollegiala processer och hierarkier	23
8. Metoddiskussion	24
9. Didaktiska konsekvenser	26
10. Referenser	28
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1. Inledning

Det senaste årtiondet har antalet barn ökat i de svenska förskolorna, i alla åldersgrupper, samtidigt har Läroplanen för förskolan reviderats och ställer nu högre krav än tidigare på det pedagogiska ledarskapet för förskollärarna (Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan 2015, s.3). Förskoleåren är den mest intensiva perioden i ett barns liv där trygghet, kommunikation och socialisation bildar en helhet. Kvalitetshöjande arbete utfört av legitimerade förskollärare är av största vikt för barnets lärande och utveckling (Renblad & Brodin 2012, s.416). Förskollärarna ska utgå från rådande styrdokument som utgångspunkt i professionen. I Läroplanen för förskolan, Lpfö 18 (2018) nämns att förskolläraren ska ansvara för samt leda undervisningen och de målstyrda processerna, och ansvara för att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Vi är intresserade av att undersöka förskollärarnas tolkningar av det som uttrycks under avsnitt 2.7:

Undervisningen i förskolan ska ske under ledning av förskollärare och syfta till barns utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. Förskollärare ska leda de målstyrda processerna och i undervisningen ansvara för att:

- omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet,
- planering och genomförande utgår från läroplanen och från det kunnande och de erfarenheter som barnen tidigare har tillägnat sig,
- spontant uppkomna aktiviteter och intressen, vardagliga aktiviteter och rutiner i förskolan blir en del av undervisningen, och
- utveckla pedagogiskt innehåll och miljöer som inspirerar till utveckling och lärande och som utmanar och stimulerar barnens intresse och nyfikenhet samt håller kvar deras uppmärksamhet.

(Lpfö 18 2018, s.19).

Det pedagogiska ledarskapet är komplext och kan påverka kvaliteten i verksamheten. Förskolläraren kan missgynnas av det faktum att exempelvis personalresurser, material och barngrupper förändras, vilket i sin tur påverkar undervisningen. När förutsättningar för att bedriva undervisning saknas påverkas också kvaliteten i verksamheten (Bøe & Hognestad 2015, s. 147). I Lpfö 18 (2018, s.19) står skrivet att förskollärare ansvarar för att leda det pedagogiska arbetet som exempelvis undervisning och målstyrda processer samt att tillsammans med övriga kollegor ansvara för att arbetet i förskolans verksamhet bedrivs på vetenskaplig grund. Vetenskapsrådets forskningsöversikt innehållande 13 studier kring likvärdig förskola (2015, ss.16–20) visar att kompetens krävs för att barnen ska få en likvärdig utbildning i förskolan, samt att kvaliteten avgörs i mötet mellan barn och pedagog. Nygård (2017, ss.230–233) har intervjuat åtta förskollärare och drar slutsatsen att förskollärarens kompetens har blivit en mer central del av verksamhetens kvalitet och lyfter även att denna kvalitet är svår att mäta.

Väsentligt för undersökningen är att ta reda på förskollärares syn och tolkningar av att leda undervisning i förskolan samt att se om det förekommer variationer av tolkningar. Vi ser det som positivt att föra vidare diskussioner om tolkningar av styrdokument samt tillämpningen av dessa som en del i det kollegiala lärandet. Vi har använt oss av Urie Bronfenbrenners ekologiska systemteori som ett teoretiskt ramverk för studien (Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan 2015, ss.4–5). Mot bakgrund av detta är vår vision att koppla samman teori mot vårt resultat och söka förståelse för hur de olika systemen kan samspela för att få en fungerande verksamhet. Ytterligare motivering till valt ämnesområde grundar sig i att det finns en avsaknad av tidigare forskning kring vårt undersökningsområde.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka hur förskollärare tolkar och beskriver det ledarskap som enligt Lpfö 18 (2018, s.19) utgör en del av förskollärares uppdrag.

Frågeställningar:

- Hur tolkar förskollärare avsnitt 2.7 i Lpfö 18 (2018)?
- Vilka variationer av tolkningar utifrån avsnitt 2.7 i Lpfö 18 (2018) framträder?

1.3 Begreppsdefinition

I kommande avsnitt sker en begreppsdefinition av de begrepp som används i undersökningen.

1.3.1 Hierarkier

Utifrån Nationalencyklopedin (2020) beskrivs hierarkier som social rangordning och i vår undersökning syftar vi på rangordning mellan yrkeskategorierna förskollärare, barnskötare och annan personal som exempelvis vikarier eller utbildad personal.

1.3.2 Komplexitet

Bøe och Hognestad (2015, s. 147) förklarar komplexitet, vilket i vår undersökning innebär att förskollärares förutsättningar (exempelvis materiella, personalresurser och barngrupp) inte får påverka den undervisning som bedrivs i förskolan.

1.3.3 Målstyrda processer

Skollagen (SFS 2010:800) definierar undervisning i förskolan som ”målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden.”

1.3.4 Undervisning

13 § Endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen (Utbildningsdepartementet 2011). Skollagens definition är tydlig och anger att undervisning ska ske i syfte att utveckla och lära (Skolverket 2019).

1.3.5 Pedagogiskt ledarskap

Enligt Skolverket (2019) innefattar det pedagogiska ledarskapet att förskolläraren tolkar målen i Läroplanen för förskolan, Lpfö 18 (2018) och sätter det i relation till de nationella målen, för att varje barn ska få rätt förutsättningar för att nå så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling.

1.3.6 Direkt och indirekt ledarskap

Direkt ledarskap syftar till det ledarskap som sker i samspel med barnen och undervisningen. Det indirekta ledarskapet syftar till den planering och reflektion som skapar förutsättningar för den pedagogiska verksamheten (Skolverket 2019).

2. Bakgrund

I följande avsnitt uppmärksammas tidigare forskning som berör förskollärares ledarskap och ledning av undervisning samt målstyrda processer. Det finns en avsaknad av tidigare forskning inom vårt undersökningsområde, dock har vi funnit forskning som delvis relaterar och vidrör de element som lyfts kring ämnet i vår studie. Som stöd tar vi även upp granskningar, rapporter och kunskapsöversikter från Skolinspektionen och Vetenskapsrådet.

2.1. Ansvar för undervisning/ målstyrda processer

Det som för denna undersökning är aktuellt handlar om avsnittet 2.7 som tidigare berörde förskolechefens ansvar (2016), men som nu har reviderats (2018) och avser förskollärares ansvar i undervisningen. Det tidigare beskrivna ansvaret för förskolechefer är numera omformulerat till rektorns ansvar enligt avsnitt 2.8. Problematiken kring Läroplanen lyfts både i en studie utförd av Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen (2011, s.415) och även i Pramling Samuelsson, Williams och Sheridans (2015, s.122) studie. De hävdar att verksamma förskollärare ser det som en svårighet i att iscensätta och konkretisera sitt arbete då det är upp till förskollärarna själva att tolka målen i aktuella styrdokument. Författarna lyfter även att det finns en avsaknad av en tydlig struktur i *hur* arbetet skall utföras. En beskrivning utifrån Bronfenbrenners teori handlar om hur förskolläraren ser på skillnaden mellan tolkning (makronivå) av Läroplanen och hur den tillämpas i praktiken (mikronivå).

Enligt Eriksson (2014, s.2) finns det en avsaknad av ytterligare forskning kring området om ledarskap i förskolan och hur ledarskapet kommer till uttryck. Eriksson hävdar att tidigare forskare fokuserat på andra delar av ledarskapet, exempelvis fokus på olika ledarskapsstilar, samt organisations- och ledningsperspektiv med mera. Enligt Vetenskapsrådets kunskapsöversikt som gjorts i samarbete med skolverket (2015, ss. 23–25) har förskolepersonalens kompetens skärpts i flera avseenden efter revideringen av Läroplanen 2010. Då förskolan nu blivit en egen skolform och ingår i det svenska utbildningssystemet har personalen fått tydligare ansvarsfördelning mellan de olika yrkeskategorierna, då det tydliggjorts vem som ansvarar för vad och att förskolläraren har det övergripande ansvaret. Förskollärares förmåga att leda verksamhet, barn och kollegor kräver kontinuerlig simultankapacitet i vad Sheridan, Sandberg och Williams (2015, s.123) beskriver som ”ständig uppmärksamhet” mot andra och det som sker i verksamheten.

På uppdrag av regeringen utförde Skolinspektionen (2016, s.8) två kvalitetsgranskningar mellan åren 2015 och 2017. I dessa ingick sammanlagt 82 förskolor. I granskningarna framkom det brister på flera förskolor, där utbildade och utbildade barnskötare som arbetar tillsammans med förskolläraren inte har tillräcklig kompetens som behövs och därmed har svårt att klara uppdraget i enlighet med styrdokument såsom till exempel Läroplansmålen. Vidare lyfts att undervisningsbegreppet inte nått fram till förskolan, då rapporten visar att de som intervjuats tycker att undervisningsbegreppet är något som finns i skolans värld och inte hör till förskolans verksamhet. Förskollärares ansvar beskrivs som en del av ett ledarskap där förskolläraren exempelvis håller i personalmöten, fördelar arbetet och planerar undervisning. I rapporten uttrycker förskollärarna också att de delegerar ut arbetsuppgifter i arbetslaget. Det beskrivs även att förskollärarna ansvarar för kontakt med exempelvis externa instanser som barnhälsoenhet, logoped, och socialtjänst (Skolinspektionen 2016, ss.17–19).

2.2. Komplexitet

Bøe och Hognestad (2015, s.140–141) har observerat och intervjuat sex förskollärare om hur de leder sina kollegor och vad som utmärker det pedagogiska ledarskapet, de framhåller att det pedagogiska ledarskapet är komplext och kan påverka kvaliteten i verksamheten. De lyfter exempel som när barns intressen skiftar, personal fattas, eller andra oväntade situationer uppstår. Ledarskapet utmanas och prövas i situationer som leder till att möten med arbetslaget tas på stående fot där verksamheten omprioriteras, vilket i sin tur ställer krav på den pedagogiska ledaren som snabbt behöver planera och agera utifrån barnens bästa.

Enligt Bøe och Hognestad (2015, s.9) är arbetsfördelningen i förskolan komplex samtidigt som den uppfattas som icke hierarkisk, det skapas en form av indirekt ledarskap av den speciella arbetssituationen. I en forskningsöversikt med intervjuer om sex förskollärare av Eriksson (2014, s.8) framkommer det i resultatet vara laddat att diskutera kompetens i förhållande till yrkesutbildning och roller i arbetslag. Det kan leda till osämja bland personalen vid diskussioner kring över- respektive underordnad när de ställs emot varandra.

I Skolinspektionens rapport (2016, s.17) skrivs det fram att de som intervjuats i granskningen anger att det inte görs någon skillnad på barnskötare och förskollärare i praktiken, även om de är väl införstådda i att förskollärare har ett övergripande ansvar för barns lärande och utveckling. De intervjuade lyfter särskilt att de ser sig alla som förskollärare i verksamheten och att de olika yrkesrollerna uppfattas som jämlika.

Olsson (2016, s.2) har genomfört en forskningscirkel med 14 lärare av olika yrkeskategorier. En forskningscirkel innebär att forskaren själv deltar i studien då forskarens syfte för studien tar utgångspunkt i deltagarnas frågor om ämnesområdet som undersöks. Efter analysgenomgången lyfter Olsson (2016, ss.37–38) beskrivningen av att leda undervisningen som komplex. Det handlar om att välja ut rätt undervisningsaktiviteter och ta ställning till varför just den undervisningsaktiviteten främjar lärandet i förhållande till en annan. Som lärare inom en speciell utbildningsinstitution tvingas man ta ställning till frågor som vad som ska läras ut och varför just detta ska läras. Vidare kan resultatet av lärandet och det kunnande barnen ger uttryck för, diskuteras som önskvärt eller inte.

2.3. Förskolans kvalitet

Både Vetenskapsrådet (2015, s.7) och Skolinspektionen (2016, s.9) liksom Eriksson (2014, s.3) framhäver personalens kompetens och sätt att strukturera det pedagogiska arbetet som viktigt för hela verksamhetens kvalitet. Renblad och Brodin (2012, s.416) redogör även att förskollärare är av stor betydelse för kvalitetshöjande arbete. Eidevald (2013, ss.26–27) tar upp Skolverkets utvärderingar från 2004 och 2008 där brister framkommer i förskolor kring uppföljning, utvärdering och utveckling. I utvärderingarna beskrivs bristerna som att pedagoger i förskolan oftast “observerade och dokumenterade enskilda barn” och deras brister. Pedagogerna såg inte till vilka förutsättningar som gavs barnen för att utvecklas och nå strävansmålen i Läroplanen. Det systematiska kvalitetsarbetet, “SKA” har sedan 2010 funnits i Läroplanen för förskolan och är en del av förskollärarnas viktigaste uppdrag. Det innebär att förskolläraren har till uppgift att:

“ansvara för att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följs, dokumenteras och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med Läroplanens mål”

I Skolinspektionens rapport (2016, s.19) framkommer det att förskolläraren är den som ansvarar för att upprätthålla SKA-arbetet och nämns i termer av att det bara ska bli gjort, istället för som ett ansvarsområde. Det är synligt att förskolläraren har mer planeringstid än övrig personal i arbetslaget, det framgår dock inte vad syftet är med den utökade planeringstiden. Vidare nämns av Skolinspektionen (2016, s.31) att undervisningens kvalitet varierar då den inte alltid bedrivs medvetet av förskolläraren. Det saknas en tydlighet kring begreppet undervisning och hur den skall komma till uttryck för att barnen skall få en likvärdig utbildning i förskolan.

3. Teoretisk utgångspunkt

Teori förklaras som ett slags betraktande. Med teorier kan verkligheten ses, förstås och förklaras (Dimenäs 2007, s. 104). Vår studie utgår ifrån Bronfenbrenners ekologiska systemteori, då teorin tar upp olika perspektiv av vad som krävs för att det pedagogiska ledarskapet ska kunna praktiseras. Det har varit svårt att hitta ursprungsbeskrivningen på teorin, därför har vi utgått ifrån artiklar som använt och tolkat teorin tidigare. Enligt Karlsson (2014, s. 15) väljer de som studerar ett område ett visst perspektiv, vilket innebär att andra perspektiv väljs bort. Det innebär i sin tur att vi valt ut vissa begrepp att fokusera på i vår studie. Exempel på begrepp som ingår i teorin är: mikro-, meso-, exo-, makro- och chronosystem.

3.1. Bronfenbrenners ekologiska systemteori

Urie Bronfenbrenners ekologiska systemteori tar avstamp i att förskollärarnas ledarskap sker i samspel mellan individer och miljö. Vidare beskrivs Bronfenbrenners teori som att villkor skapas för barns lärande och är både kontextuellt och tidsberoende (Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan 2015, ss.4–5).

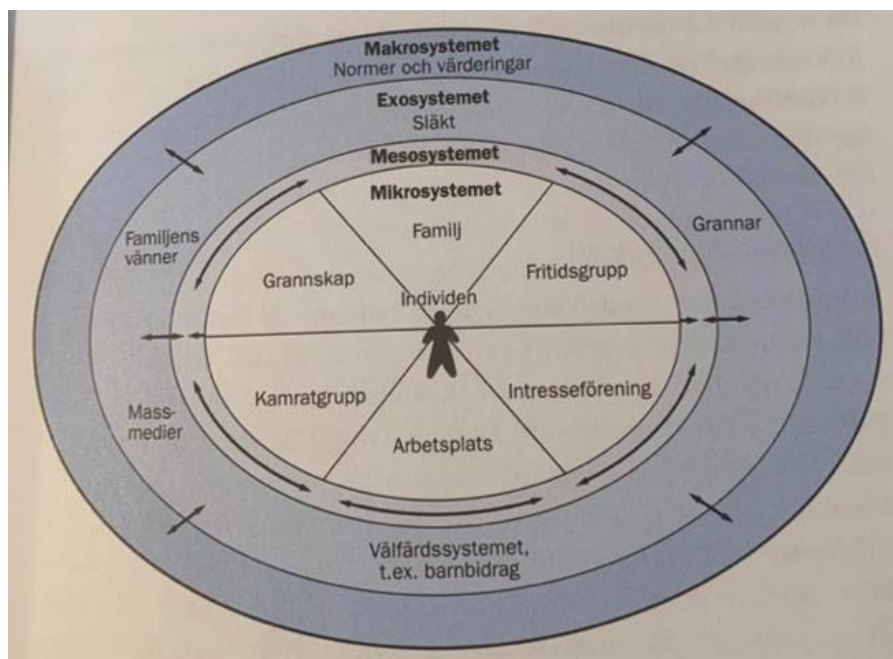
Pramling Samuelsson (2015, ss.12–13) framhåller att flera tidigare forskare använt sig av denna teoretiska ram som ett led i att söka förståelse och kunna ge en förklaring till olika forskningsprojekt de intresserat sig för. Bland annat nämns forskaren Anne Kultti (2010, se Pramling Samuelsson 2015, s.37). Anne Kultti har skrivit om barn med annat modersmål än svenska. I hennes avhandling framkommer att olika lärandemiljöer måste samspela med barngruppens sammansättning vilket i sin tur har betydelse för barns förmåga till inläring. Detta relaterar hon till Bronfenbrenners teori. Bronfenbrenners systemteori utgår ifrån att människan ingår i och påverkas av olika system. De olika närliggande systemen som förskolläraren i vår studie ingår i, kan till exempel vara verksamheten, styrdokument, barngruppen samt arbetslag och kollegor. Alla är system på olika nivåer och skapar ett större system. För att utveckling skall kunna ske krävs det att nivåerna i systemen samspelar (Sheridan, Williams & Vuorinen 2011, s.415).

Vi utgår ifrån Bronfenbrenners teori i vår studie/undersökning då förskollärare arbetar i arbetslag/team, i barngrupp, utgår ifrån styrdokument och styrs av en ledning (rektor och huvudman). Motiveringen till vald teoretisk ram utgår ifrån att vi ser att var och ett av dessa system samspelar med olika miljöer för att verksamheten skall utvecklas och fungera i sin helhet.

I *mikrosystemet* ingår förskollärare, arbetslag, rektor och förskolan som fokuserar på förskollärarnas tolkningar av styrdokument. Nästa nivå i systemteorin är *mesosystemet* vilket innefattar relationen mellan mikrosystemen. Till exempel genom att förskolläraren påverkas av och i arbetslaget, av kollegor genom samarbete. (Pramling Samuelsson, Sheridan, & Williams 2015, s.4). Nästkommande nivå är *exosystemet* som berör förskollärarna indirekt, då det kan komma att

handla om exempelvis resursfördelning, lokaler, kompetens och kommunens riktlinjer (Hwang & Nilsson 2011, s.73). I vår studie är det förskollärares kompetens (mikro) i förhållande till förskollärares tillämpning och tolkning av styrdokument som är i fokus. I *makrosystemet* som är näst sista nivån i systemteorin görs förskollärares (som ingår i mikrosystemet) individuella tolkningar av Läroplanen för förskolan, Lpfö 18, (2018). I makrosystemet ingår normer och värderingar samt attityder till dessa (Hwang & Nilsson 2011, s.73). I *Chronosystemet* ingår politikernas beslutsfattande kring Läroplanens förändring över tid, och förskollärares förtydligande ansvar enligt avsnitt 2.7 i Lpfö 18 (2018) som vi valt att fokusera på. Dessa system visar på komplexiteten av studien och det valda ämnesområdet. Det skapar möjligheter och eventuella svårigheter för förskollärare att tolka styrdokument och att praktisera sin profession enligt uppdraget i relation till verksamhetens kvalitet, då förskollärarna påverkas av många olika faktorer i sammanhanget (Sheridan, Williams & Pramling Samuelsson 2015, ss.4–11).

Nedan visas figur 1 som förklarar de olika nivåerna i systemteorin (Hwang & Nilsson 2011, s.73). Vi vill här förtydliga att *chronosystemet* inte visas på bilden men förklaras av (Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan 2015, ss.4–11) som en förändring över tid mellan de olika systemen.



4. Metod

Här presenteras val av metod, angreppssätt, datainsamlingsmetod, urval samt genomförande. Vi tar även upp etiska överväganden, samt reliabilitet/validitet och tillförlitlighet/äkthet. Studiens bearbetning och analys tas även upp och beskrivs i löpande text och i tabellform.

4.1. Kvalitativ metod

Utgångspunkten för kvalitativ metod beskrivs som förståelsen hos deltagarna av den sociala verkligheten i anknytning till miljön. Kvalitativa studier utgår från en ontologisk ståndpunkt där samspel präglar sociala egenskaper hos individer (Bryman 2018, s.455). Kvalitativa studier är baserade på en process samtidigt som den är ostrukturerad, då studien skapar mening i sitt sammanhang allteftersom processen fortgår (Bryman 2018, s.487). Det är därför relevant då vi vill

undersöka hur förskollärare tolkar och beskriver det ledarskap som enligt Lpfö 18 (2018, s.19) utgör en del av förskollärares uppdrag. Utifrån vårt syfte kring att belysa förskollärares tolkningar anses kvalitativ metod lämplig att använda. Mot bakgrund av det som Bryman (2018) nämner ovan, anses metoden även som betydelsefull för oss då den kan leda till att en djupare förståelse skapas, och en tydligare bild av hur förskollärare ser på den sociala verklighet de själva representerar kan synliggöras.

4.2. Hermeneutiskt angreppssätt

Inom det kvalitativa perspektivet som vi valt att ta i anspråk, används vanligtvis ett hermeneutiskt synsätt, vilket är en slags tolkningslära (Thurén 2007, ss.94–95). Vår studie inbegriper hur förskollärarna tolkar sitt ledarskap utifrån sitt uppdrag att leda undervisningen, samt hur de exemplifierar tolkningen. Vi använder den hermeneutiska vetenskapstraditionen eftersom det handlar om att tolka människors skilda resonemang och skapa sig en förståelse av dem. Thurén (2019, ss.114–116) menar att den hermeneutiska cirkeln skapas utifrån fler erfarenheter och djupare förståelser och kan leda till nya upptäckter i olika sammanhang. Angreppssättet kännetecknas av empati och igenkännande, vilket bygger på att förstå och att kunna sätta sig in i andra människors tankar, känslor och upplevelser, vilket är utgångspunkten i vårt tillvägagångssätt under studien.

4.3. Datainsamlingsmetod

Vi har valt att använda oss av intervjuer i vår studie då Bryman (2018, s.561) framhäver intervju som redskap i kvalitativ undersökning. I de kvalitativa intervjuerna med semistrukturerad form vill vi ha breda men ändå tydligt beskrivna svar. Svensson (2014, s.114) understryker att det är av vikt att komma fram till någonting värdefullt än att följa en bestämd regel. Vi ser därför intervjuerna som viktiga då frågorna är relevanta för syftet och respondenternas svar ligger till grund för resultatet. Audioinspelning användes vid intervjun då det ansågs vara ett bra verktyg, och kunde underlätta analysarbetet i det senare skedet. Kihlström (2007, s.232) lyfter att reliabiliteten stärks vid inspelning av intervjuer och det inspelade materialet underlättar transkriberingen av datainsamlingen. Trost (2010, ss.74–75) argumenterar för fördelen med audioinspelning är att intervjuaren kan gå tillbaka och lyssna efter tonläge och ordval hos respondenten samt att det inte behöver föras anteckningar i lika stor utsträckning som när intervjuaren inte använder röst/audioinspelning. Vidare menar Trost (2010, ss.74–75) att det finns nackdelar med att spela in intervjuer. Nackdelarna är att transkriberingen tar längre tid än vad som förväntas och vid sammanställning av data. Bjørndal, Cato (2018, s. 137) lyfter också en nackdel kring intervjuer. Risken är att datainsamlingen leder till för mycket information som sedan blir svårtolkad vid sammanställningen.

4.4. Intervjuguide

Till studiens empiriinsamling skapades en intervjuguide (se bilaga 1) som låg till grund för frågorna. Bryman (2018, s.563) beskriver att syftet med intervjuguiden är att ha en frågeställningsmall som kan anpassas till situationen och som stöd för intervjuaren där frågorna inte behöver komma i en bestämd ordningsföljd. Vidare menar Bryman (2018, ss. 563–566) att det kan vara betydelsefullt att ta reda på bakgrundsfakta som exempelvis, ålder, utbildning och examensår vid semistrukturerade intervjuer. Viktigt är också att intervjuaren känner till den miljön (förskolan) som respondenten engagerar sig i. Intervjuguiden skapades utifrån tre nyckelbegrepp; målstyrda processer, pedagogiskt ledarskap samt undervisning och innehöll elva frågor relaterade till avsnittet 2.7 i Lpfö 18 (2018). Intervjuguiden användes på ett flexibelt sätt där respondenterna gavs möjlighet att besvara frågor och utveckla svaren för att vi skulle komma fram till det som

ansågs vara relevant för studien (Larsen 2018, s.139). Följdfrågorna kunde exempelvis vara; “kan du utveckla det?” eller “hur menar du då?” Vid en intervju med hermeneutiskt inriktning, är empati av stor betydelse (Patel & Davidsson 2019, s.108). Vi kan med vår egen bakgrund och tidigare erfarenheter genom arbete på förskola och nu som förskollärestudenter sätta oss in i respondenterna livsvärld och deras berättelser och sätta det i relation till förskolans kontext.

4.5. Urval

Totalt har 21 förskollärare blivit tillfrågade om att delta i studien. Bortfallet var tio förskollärare. Vi har valt att genomföra elva individuella semistrukturerade intervjuer, då vi uppskattat att detta kan ge oss tillräckligt med empirisk data för vår studie. Vi har valt att endast intervjua legitimerade och verksamma förskollärare då skollagen (SFS 2010:800) beskriver att det endast är legitimerade förskollärare som är behöriga att bedriva undervisning i förskolan. För att komma i kontakt med förskollärare som har den kompetens vi eftersöker, valde vi att kontakta fem rektorer på fem olika förskolor i tre olika kommuner. Fyra av förskolorna är representerade i studien från alla tre kommuner. Förskollärarna blev sedan kontaktade av oss personligen utifrån ett strategiskt urval, vilket innebär att respondenterna lever upp till relevanta kriterier för studien. I vår studie är kriterierna att de innehar en förskollärligitimation samt att de är verksamma och arbetar med barn i åldern ett-fem år. Alltså inte förskoleklassen då de har en annan Läroplan att förhålla sig till. Vi har även använt oss av bekvämlighetsurval då rektorer och förskollärare varit kända för oss sedan tidigare (Bryman 2018, s.497). Syftet med urvalet har varit att få en variationsrikedom i förhållande till, ort och antal år som yrkesverksam förskollärare.

Anledningen till att vi valt att endast intervjua legitimerade förskollärare tar avstamp i vad skolverket lyfter. Skolverket hävdar att kunniga och engagerade förskollärare gör skillnad i utvecklingen av förskolan samt genom att den legitimerade förskolläraren ansvarar för att undervisningen påverkar måluppfyllelsen (Skolverket 2019). Här presenteras de legitimerade förskollärarnas examensår. Examensåren varierar mellan; 1982–2016. Det kan ha betydelse för respondenternas utsagor och tolkning av uppdraget utifrån revideringen av förskolläraryrket. Från 2001 till 2011 bedrevs förskolläraryrket inom lärarprogrammet. Förskolläraryrket gjordes om 2011 till en egen utbildning (Skolverket 2019). I nedanstående tabell har vi valt att kalla kommunerna 1, 2 och 3 för att inte röja uppgifter som kan leda till vilken kommun vi gjort studien i. Antal respondenter nämns även de med siffror som anger hur många som deltagit i intervjuerna.

Kommun	1	2	3
Antal respondenter	1	7	3
Examensår	2003	1982, 1988, 1995, 2006, 2006, 2013, 2016,	1998, 2004, 2010

4.6. Genomförande

Vi valde att genomföra semistrukturerade intervjuer med verksamma förskollärare för att söka förståelse för hur den enskilde förskolläraren tolkar avsnitt 2.7 i Lpfö 18 (2018, s.19) relaterat till målstyrda processer, undervisning i förskolan samt barns utveckling och lärande. Men även undersöka om det finns någon variation bland tolkningarna. Respondenternas svar ligger till grund för vår undersökning. Materialet har kodats och kommer att presenteras i form av ett resultat tillsammans med tidigare forskning och annan litteratur, där vi besvarar vårt syfte samt frågeställningar. Den teoretiska utgångspunkten knyts an och sätts i relation till resultatet. Vi valde

att göra en pilotstudie på fyra av våra studiekamrater för att testa intervjuguiden och justera eventuella oklarheter i frågorna innan vi gick ut med dem till respondenterna. Vi mejlade även ut frågor som vi tänkt använda oss av till tre verksamma förskollärare som fick ge sina synpunkter. Redan vid pilotstudien ansåg testpersonerna att frågorna krävde mycket tankeverksamhet och tid men att det var bra formulerade och konkreta frågor som kunde ge svar på vårt syfte. Efter pilotstudien justerades några frågor i samråd med vår handledare.

Studien inleddes med att vi tog kontakt med de rektorer som ansvarar för de förskolor vi valt att fokusera på. Vi berättade om syftet med vår studie och att vi ville samla in data i form av intervjuer av förskollärare. En av fem rektorer mejlade vi till och de andra kontaktades via telefon. Anledningen till att vi tog kontakt via mejl till ena rektorn var för att vi flertalet gånger sökt rektorn via telefon men utan resultat. När vi mejlade fick vi ett godkännande snabbt. En av rektorerna gick inte att nå varken via telefon eller mejl, denna rektors förskola har därför inte ingått i studien alls. Vi fick godkänt av fyra rektorer att intervjua deras förskollärare. Missivbrev (se bilaga 2) mejlades ut till samtliga 21 tillfrågade förskollärare där vi informerade om syftet för vår studie/undersökning samt om de etiska riktlinjer som vetenskapsrådet (2017, ss.40–42) och Löfdahl (2014, ss.36–38) lyfter som relevanta för vår undersökning. Bland annat informerades respondenterna kring anonymitet samt audioinspelning.

Inför varje intervju bestämdes tid och plats med respondenterna. Det som upptäcktes vid planeringen tillsammans med respondenterna, och som även var gemensamt för de tillfrågade, var att det var svårt att få tid och prioritera intervjuerna. Det dröjde två veckor innan datum kunde bestämmas och intervjuerna kunde äga rum. Sju av respondenterna avböjde att bli intervjuade eftersom de upplevde det som stressigt och inte hann med att medverka. Tre av respondenterna valde senare att avböja sin medverkan trots att vi bestämt tid. Intervjuerna tog mellan 20–30 minuter att genomföra. Intervjuerna ägde rum på respondenternas raster samt under sena eftermiddagar när det upplevdes vara mindre arbetsbelastning. Intervjuerna utfördes enskilt med endast en intervjuare och en respondent då vi ville få in tillräckligt med material på den korta tid vi hade på oss. Vi genomförde sju respektive fyra intervjuer var. Detta på grund av att bortfallet var större bland de tillfrågade i en av kommunerna.

4.7. Etiska överväganden

Vid en kvalitativ studie lyfter Bryman (2018, ss.190–191) att det kan vara svårt att få tillträde till exempelvis en plats där intervjun kan äga rum, då forskaren först måste redogöra för syften och motiv i studien samt vilka risker som finns. Forskning är en del av samhället och dess medlemmar och därför har forskningsetiska principer tagits i beaktning i vår studie. Vi har valt att avidentifiera både kommuner och förskolor genom att endast benämna de som förskolor och kommun för att följa de etiska riktlinjerna i enlighet med Vetenskapsrådet (2017, ss.40–42). Vi har även valt att kalla alla förskollärare för respondenter, för att tillgodose och förhålla oss till konfidentialitet och sekretess genom att avidentifiera personerna som medverkat. Vi har även informerat om att uppgifterna som lämnats av respondenterna i de olika intervjuerna inte sprids utan endast används i syfte för studien. Vidare har vi förhållit oss till informations- och samtyckeskravet genom att presentera vårt syfte för studien samt att deltagarna får medverka i undersökningen frivilligt, och kan när som helst välja att avbryta. Nyttjandekravet innebär att den insamlade empirin endast används i syfte för undersökningen och därmed inte får spridas vidare (Löfdahl 2014, ss.36–38). Ovan kriterier har beskrivits, (Se bilaga 2). Ett annat begrepp att förhålla sig till inom de etiska riktlinjerna är tystnadsplikt. Inom förskolan råder tystnadsplikt vilket vi tagit hänsyn till i vår studie i enlighet med 29 kap. 14§ av Skollagen (SFS 2010:800) och Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017, s.40).

4.7.1. Validitet/reliabilitet

Bryman (2018, s.75) beskriver att begreppet *trovärdighet* används snarare än validitet i den kvalitativa studien. Det innefattar hur stor sannolikhet eller trovärdighet studiens resultat har. *Pålitlighet* är nära sammankopplat med reliabilitet, då det vid tidigare forskning kring ett ämnesspecifikt kunskapsområde vid flera tillfällen fått liknande resultat. Vi menar att vår studie är replikerbar. Utifrån syftet kring hur förskollärare tolkar avsnitt 2.7 i Lpfö 18 (2018, s.19) kan detta vara betydelsefullt och styrka relevansen kring fortsatt forskning om förskollärares förhållningssätt till Lpfö 18 (2018). Vidare lutar sig Bryman (2018, ss.467–470) mot de tidigare kvalitativa forskare, Lincoln & Guba (1985 och Guba & Lincoln 1994, se Bryman 2018, ss.467–470) som argumenterar för att det finns andra begrepp att ställa mot bedömningen av kvaliteten i en kvalitativ forskning. De lyfter fram begreppen tillförlitlighet och äkthet. Guba och Lincoln framhåller att det omöjligt kan finnas en rätt sanning utan snarare flera skildringar av den sociala verkligheten som samhällsforskare har i uppgift och som avsikt att avslöja.

4.7.2. Tillförlitlighet

Bryman (2018, ss.467–470) nämner fyra kriterier som Guba och Lincoln argumenterar för som viktiga i kvalitativ forskning och dessa är;

- Trovärdighet,
- Överförbarhet,
- Pålitlighet,
- Möjlighet att styrka och konfirmera

Vi kan utifrån undersökningen se att trovärdigheten skapas då vår undersökning syftar till att belysa den sociala verkligheten inom förskolan och bland förskollärare. Trovärdigheten kan sedan prövas i annat sammanhang där överförbarheten kommer till uttryck. Pålitlighet är av betydelse då vi under hela undersökningsperioden redogjort för vilket syfte och vilka frågor som undersöks. Vi tar också i anspråk och kopplar tidigare forskning samt teoretiska angreppssätt mot vårt huvudsyfte och sätter det i relation till arbetet. För att kunna styrka trovärdigheten i studien har vi redogjort för hur vi gått tillväga genom hela processen. Vi har använt kvalitativ metod, då vi ansåg den som mest lämplig för syftet. Semistrukturerade intervjuer har använts samt det hermeneutiska angreppssättet som skildrar tolkningar som görs i sociala praktiker, vilket kan styrka vår tillförlitlighet. Inför analysarbetet och den kodningsram som utgjort resultatet har vi sammanställt respondenternas svar i citat och utgått ifrån samma principer, för att på så sätt göra tolkningen likvärdig och trovärdig (Thurén 2007, s.26). Trost (2010, ss.133–134) lyfter fram det som Bryman (2018, ss.467–470) nämner kring trovärdigheten, och hänvisar till problematiken kring trovärdigheten i kvalitativa intervjuer. Trost (2010) säger därför att det är av yttersta relevans att kunna styrka och visa att den aktuella insamlade datan är relevant och seriös för syftet och undersökningsområdet. Vi anser att vår studie bidrar till mer kunskap inom området då vi lyfter olika perspektiv och medvetandegör flera förskollärares tolkningar kring hur de själva tillämpar uppdraget i verksamheten.

4.7.3. Äkthet/Autenticitet

Vid bedömning av kvalitativa undersökningar lyfter Bryman (2018, ss. 467–470) äkthet/autenticitet. Här nämns viktiga kriterier som inriktar sig på forskningspolitiska konsekvenser i allmänhet:

- Rättvis bild,
- Ontologisk autenticitet,

- Pedagogisk autenticitet,
- Katalytisk autenticitet,
- Taktisk autenticitet

För att luta oss mot kriterierna som ingår under äkthet/autenticitetsbegreppet är vår förhoppning att en rättvis bild påvisas av hur verkligheten konstrueras i förskolan, både för oss och för de förskollärare som medverkar i den. Undersökningens belyser vårt syfte samt hjälper andra att förstå den sociala verklighet som de konstrueras i, i en ontologisk autenticitet. Den pedagogiska autenticiteten främjar deltagarnas medverkan och förståelsen för hur bilden och miljön konstrueras av andra. Katalytisk autenticitet handlar om att medvetandegöra ämnet både för oss som utför undersökningen men även för de som medverkar i den, med förhoppning att eventuellt kunna se på undersökningens resultat med nya ögon. Och den taktiska autenticiteten kan ge alla som tar del av studien och deltagit i den möjlighet att vidta eventuella åtgärder som krävs.

4.8. Bearbetning och analys

Att analysera innebär att plocka ut det mest väsentliga och de faktorer som på något sätt ger en förenklad bild av det som analyserats. Det innebär att skapa sig en förståelse av det som händer i praktiken. Analys innefattar även delar som att klassificera och jämföra, kartlägga, koda samt söka förklaringar i de mönster som framträder samt eventuell bedömning av konsekvenserna av mönstren (Bjørndal, Cato 2005, s.118). Vi har valt att analysera data med hjälp av tematisk analys. Bryman (2018, s.703) framhäver att tematisk analys ofta används vid kvalitativa data. Han förklarar att kategorier identifieras och olika teman kopplas samman med undersökningsfokus, de bygger på koder utifrån anteckningar och ger en teoretisk förståelse av insamlad data. Dessa steg beskrivs närmare i nästa avsnitt. Vi har valt att transkribera respondenternas utsagor. För att finna gemensamma teman och skapa nya kategorier kodades nyckelord ut som innefattar samma begrepp. Att transkribera respondenternas utsagor ger oss en tydligare överblick och mönster kan på ett enkelt sätt komma att synliggöras (Bjørndal, Cato 2005, s. 86). Utifrån Bronfenbrenners ekologiska systemteori har vi kunnat urskilja de olika nivåerna (mikro, meso, exo, makro, chrono) under kodningen av materialet, då vi kunde skapa kategorier inom de olika nivåerna för att se hur dessa påverkas av varandra och står i relation till varandra.

Vi har kopplat ihop den tematiska analysen med det som Trost (2010, ss.147–148) hänvisar till, nämligen att analysarbetet kan ske i tre steg. Dessa tre steg handlar om att samla in data, analysera och tolka data. I första steget av analysen transkriberades det insamlade materialet och svaren lades in under gemensamma frågor. Vidare kodades gemensamma begrepp ut som var kopplade till frågeställningen, för att åskådliggöra mönster, likheter och skillnader med hjälp av färgkodning. I nästa steg slog vi samman de begrepp som hade liknande innebörd i sammanhanget till varandra och satte dessa i underrubriker kopplade till frågeställningen igen. I detta steg började mönster bildas och vi fann motsägelser i utsagorna från respondenterna, dessa sattes i sitt sammanhang i löpande text under aktuella underrubriker som svar på frågeställningen. Redan vid insamlandet av data påbörjades analysens fas. Vid kodning av materialet började också analysens process (Trost 2010, s.148). De mönster vi såg kom att bilda nya teman som låg till grund för att utläsa samband som kunde synas och tolkas. Dessa teman ligger till grund för de resultat vi kommer presentera. Det som skapat dessa mönster är att respondenterna använt sig av ord med liknande innebörd, i varandras meningar. Teman har även skapats utifrån motsägelser i samma mening som respondenten svarat då detta har varit återkommande för flera av respondenternas svar.

De ord och begrepp som beskrivits av respondenterna som utgjorde starten på den initiala kodningsramen var: undervisning/lärande/undervisningssituation, ansvar/uppdrag/ledare, planeringstid/reflektionstid, samarbete/kollegor/tillsammans/vi, nationella mål/målstyrda

processer/måluppfyllelse/styrdokument/mitt uppdrag/målen i Lpfö/Läroplanen/aktiviteten, kvalitet höjs/ökar, tung/svårt/brist/saknas/. (Se tabell för tydligare beskrivning).

Ord	Ord med liknande innebörd för studien
Undervisning	Lärande, undervisningssituation
Ansvar	Uppdrag
Reflektionstid	Planeringstid
Kollegialt	Samarbete, kollegor, tillsammans, vi
Nationella mål	Mål, målstyrda processer, måluppfyllelse, styrdokument, mitt uppdrag, målen i Lpfö, aktiviteten, målen i Läroplanen
Höjs	ökar
Brist	saknas, tungt, svårt

Vi gick vidare till att tolka dessa begrepp i dess kontext och skapade rubriker utifrån dessa, samt skrev samman de som hörde ihop, eftersom ord med liknande innebörd förekom i fler än ett svar. När vi gjort underrubriker började vi sätta deras utsagor i kontexten och fann en del motsägelser i svaren. Under bearbetningsfasen av analysen kring den insamlade datan kunde vi urskilja en del svar som vi tolkade som att respondenten fokuserade på andra delar av uppdraget än det som rörde vårt syfte. Det som tolkades handla om annat togs därför inte med i resultatdelen, utan utgjorde en del av det bortfall som inte ansågs vara betydelsefullt för studien. Det kunde exempelvis vara skratt, att respondenten sade sig behöva tid att fundera över svaret och/eller hummanden och liknande ljud.

5. Resultat

Utifrån insamlad empiri har vi genom kodning och analys fått fram varierande tolkningar av förskollärares uppdrag utifrån Lpfö 18 (2018, s.19). Nedan sker en sammanfattning av tolkningarna under respektive rubrik.

5.1. Förskollärares ansvar för undervisning och kompetens

Fler än hälften av respondenterna anser att förskolläraren har större ansvar än övriga i arbetslaget. Det förklaras att det pedagogiska ledarskapet kommer till uttryck när de planerar, observerar och reflekterar över sitt arbete. En del av respondenterna tolkar uppdraget som att de ska leda sina kollegor, genom att exempelvis tydliggöra och medvetandegöra saker som bestämts vid planeringstillfällen. Det framkommer också att genom planering av undervisning får de flesta respondenter chans att påverka sin verksamhet och bedriva undervisning på så sätt att deras eget ledarskap utövas i kontexten och sammanhanget. Ungefär hälften av respondenterna säger sig tolka sitt pedagogiska ledarskap som att arbeta mot målen i Lpfö 18 (2018) samtidigt som de lyfter

samarbetet i arbetslaget och med kollegorna som en viktig del i hur det pedagogiska ledarskapet kommer till uttryck. En respondent svarar att det pedagogiska ledarskapet innebär följande:

“Det innebär att det är jag som ansvarar för att lyfta barnens intressen och ställa utmanande frågor, för att dom skall utvecklas vidare. Också att utgå ifrån vår Läroplan vid planering av undervisning.”

- Respondent examensår 2013

Det framkommer även att respondenterna delegerar ut exempelvis utvecklingssamtal till övriga kollegor, för att all personal håller i samtalen på avdelningen. En del respondenter medger att det ibland förekommer delegeringar av arbetsuppgifter till övriga i arbetslaget. Men anser att i de fall vet förskolläraren att kollegan har utbildning och/eller kompetens kring att utföra aktuella arbetsuppgifter. En respondent berättar att hen är processledare på sin hemvist:

“Ja, som förskollärare är jag processledare på min hemvist då delegerar jag arbetsuppgifter till mina kollegor. Jag som processledare tillsammans med de andra planerar och arbetar med de prioriterade områdena, och sedan delegerar vi ut uppgifter till våra andra kollegor.”

- Respondent examensår 2004

Respondenterna har betonat att det pedagogiska ledarskapet kommer till uttryck på olika sätt, dock är det endast några få som lyfter vikten av att ta del av barnens lärande som ett led i hur det pedagogiska ledarskapet uttrycks. För att kunna bedriva undervisning och skapa olika miljöer där lek, lärande och utveckling ska kunna ske, krävs att förutsättningar finns. En respondent lyfter fram planeringstiden som uttryck för det pedagogiska ledarskapet.

“Mitt pedagogiska ledarskap kommer till uttryck då jag har reflektionstid, då vi planerar verksamheten.”

- Respondent examensår 1982

Några respondenter anser att ansvaret för barnens lärande bör vara förskollärarens ansvar. Hälften av respondenterna anser att förskolläraren har det yttersta ansvaret i att leda undervisningen samtidigt som de lyfter vikten av att arbeta tillsammans. Knappt hälften av respondenterna ser det som positivt att ha ansvar för undervisningen. En annan respondent lyfter följande:

“[...] att vara en förebild för barnen, samt väcka deras lust och nyfikenhet till att utforska och lära.”

- Respondent examensår 2010

Hälften av respondenterna svarar att de har ansvar över de målstyrda processerna. Medan några få respondenter kopplade omsorg, utveckling och lärande till ansvaret som står skrivet i Läroplanen för förskolan. En respondent säger att arbetet skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som hen delar med sig av till kollegor:

“[...] som en ”drivare” och utvecklare av det systematiska kvalitetsarbetet på avdelningen. Att till exempel koppla detta arbete till den aktuella forskningen och vetenskapen och dela med mig av den kunskapen till mina kollegor. Att vara en positiv kraft som utvecklar miljön och verksamheten på förskolan/avdelningen så att det kommer barnen till gagn [...]”

- Respondent examensår 1998

5.2. Komplexiteten mellan ansvar, kvalitet och kompetens

Mer än hälften av respondenterna ansåg att hela dagen binder samman de tre begreppen; omsorg, utveckling och lärande. En av respondenterna säger att det är viktigt att förskolläraren är medveten om att lärande kan ske när- och var som helst under dagen och lyfter även att genom observation av barngruppen kan nya utmaningar introduceras och skapa utveckling samt lärande. En respondent säger att förskollärarna borde ges mandat i fråga om hur verksamhet skall bedrivas och organiseras. Hälften av respondenterna säger också att det är av vikt att utgå ifrån Läroplanen vid planering av undervisning.

“Jag som förskollärare har en bredare utbildning och djupare kunskaper än mina kollegor som är barnskötare. Samtidigt bollar vi idéer med varandra i allt vi gör med barnen .“

- Respondent examensår 2013

Däremot ser en respondent positivt på det om det är en bra förskollärare. Samtidigt nämner en annan respondent att hen har bredare utbildning och djupare kunskaper kring undervisningen, men tar samtidigt stöd av arbetslaget i allt hen gör med barnen. Mer än hälften av respondenterna tycker att det är bra att förskollärare ska leda undervisningen. Ett par respondenter anser att det är tungt att ha det övergripande ansvaret om fler förskollärare inte finns i arbetslaget. En respondent saknar tydligare ansvarsfördelning i hens verksamhet. Hälften av respondenterna lyfter förskollärarytbildningen som viktig. En respondent svarar att det är svårt att leda undervisningen när förutsättningar saknas, men anser samtidigt att hen arbetar med kompetenta kollegor.

“[...] jag tycker det är bra. Det visar att vår utbildning är viktig, att vi sitter på kunskap som övrig personal inte har.”

- Respondent examensår 2006

Samtliga respondenter som deltagit i intervjuerna ställer sig positiva till att kvaliteten i verksamheten ökar och stärks om en förskollärare leder arbetet. Det framkommer också att undervisningstillfällen och de målstyrda processerna blir mer genomtänkta om en förskollärare leder arbetet. Fler respondenter lyfter att förskolläraren överlag innehar en gedigen utbildning och djupare kunskaper vilket påverkar kvaliteten. Några få respondenter ger dock uttryck för att arbetsbelastningen kan bli för stor om det är för få utbildade förskollärare. En del respondenter säger att det är tungt att som förskollärare ha det övergripande ansvaret samtidigt som utbildningen ses som en del av den kompetens som är nödvändig för kvaliteten i verksamheten, vilket alla respondenter är eniga om.

“Jag anser att kvaliteten höjs ja, på grund av att vi har en gedigen utbildning och bredare kunskaper.”

- Respondent examensår 1998

Några lyfter att det är tungt när någon av kollegorna är sjuk och ungefär hälften lyfter planeringstiden som väsentlig för att kunna bedriva undervisning, dock säger några att det kan vara svårt att få ut sin planeringstid.

“Är all personal på plats så fungerar det oftast, men är någon sjuk eller borta går så mycket energi åt till att bara få dagen att löpa, då det är svårt att hitta kompetenta vikarier.”

Här lyfts vikten av att all personal i arbetslaget är på plats för att ge barnen bra undervisning och skapa förutsättningar för barnen att utvecklas vidare. Det framkommer också att hälften av respondenterna uttrycker någon form av tidsbrist. Det svåraste är att få ut schemalagd planeringstid när kollegor är frånvarande, vilket kan påverka kvaliteten på undervisningen och barnens utbildning.

5.3. Tvetydighet kring samsynen

Utifrån resultatet framgår att respondenternas tolkningar innehar en form av motsägelsefullhet/tvetydighet. Det belyser komplexiteten i uppdraget och svårigheter i att uppnå en gemensam samsyn, tolkning och realisering av uppdraget. Därav har vi valt en rubrik som beskriver innehållet i resultatet av deras utsagor.

Planeringstid framgår vara en gemensam negativ nämnare bland flera respondenter. Respondenterna uttrycker att planeringstiden inte kan tas ut eller räcker till som de hade önskat. Ändå nämns planeringstiden som förutsättning för att kunna bedriva undervisning. Endast en respondent lyfter att den schemalagda planeringstiden räcker till. Även sjukfrånvaron lyfts av flera respondenter som ett hinder för att bedriva undervisning. Annat som flera respondenter beskriver handlar om det faktum att det är tungt att ha det övergripande ansvaret, om förskolläraren är ensam förskollärare i ett arbetslag. En respondent ställer sig positiv till att ha det övergripande ansvaret men menar samtidigt att begreppet behöver lyftas mer. Hen säger:

“Det är bra men saknar ibland en tydlig ansvarsfördelning. Detta är något vi behöver lyfta mer.”

Det finns tvetydiga perspektiv i utsagorna. Å ena sidan säger samtliga tillfrågade respondenter att kvaliteten höjs och stärks om en förskollärare leder arbetet och är medveten om sitt uppdrag, samt får utnyttja planeringstiden. Å andra sidan framkommer även några få beskrivningar som handlar om att utbildad personal också bidrar till att kvaliteten höjs (även om dessa inte har lika många timmar planeringstid som förskollärare). Respondenterna menar då hur personen i fråga är, vilka tidigare erfarenheter de har och hur de arbetar i praktiken, än mindre vad de har för utbildning. Någon lyfter att de lär av varandra i arbetslaget när de delger varandra kunskaper och erfarenheter och då blir kvaliteten som bäst. Medan några respondenter lyfter att tydligare ansvarsfördelning är befogat för att tydliggöra förskollärarens roll och uppdrag jämfört med barnskötare och övrig personal.

5.4. Kollegiala processer och hierarkier

Samtidigt som hälften av respondenterna lyfter det som positivt att inneha det övergripande ansvaret över arbetet, säger hälften också att det kan bidra till hierarkier om arbetet inte diskuteras i arbetslaget. En del respondenter säger också att hierarkier kan uppstå om inte förskolläraren vill samarbeta och se sina kollegor som en tillgång. En respondent berättar att de i arbetslaget ger varandra förutsättningar att göra ett bra jobb och därför märks det inte. Medan en annan berättar i likhet med ovan att personalen bör vara medveten om sina roller i verksamheten och ha ett förhållningssätt som speglar att alla är lika värdefulla, då behöver det inte bli några diskussioner om hierarkier inom arbetslaget. En respondent svarar:

“[...] av tradition har oftast förskolläraren och barnskötaren jämställts i sina yrkesroller”.

- Respondent examensår 1982

Gemensamt har respondenterna svarat att kollegiala processer är betydelsefulla för att kunna iscensätta och tänka kring hur de väljer att bedriva sin undervisning i verksamheten. Huvudsakligen nämner respondenterna i alla frågor dialog och diskussion som viktiga byggstenar. Respondenterna ser sitt arbetslag som viktigt och tar stöd av dem i arbetet. Respondenterna menar att förskollärares arbete är tungt och tufft och det förs dialoger med övriga kollegor för ett bra samarbete och för att få till en bra utbildning och undervisning på förskolan.

Mer än hälften av respondenterna säger att det inte leder till hierarkier i arbetslaget när förskollärares ansvar och ledarskap lyfts i den nya Lpfö 18 (2018). För ett fullt fungerande arbete krävs att alla kollegor är på plats och ger varandra förutsättningar att bedriva undervisning. Det kan exempelvis handla om att ge varandra tid och möjlighet till planering och reflektionstid, samt genomföra olika typer av systematiskt kvalitetsarbete, vilket i sin tur leder till högre kvalitet i verksamheten. En annan respondent berättar att personalen bör vara medveten om sina roller i verksamheten och ha ett förhållningssätt som speglar att alla är lika värdefulla, då behöver det inte bli några diskussioner om hierarkier inom arbetslaget. Det framkommer även att förskolläraren har det yttersta ansvaret och att en respondent önskar mandat i att planera för vad, hur och varför viss undervisning skall genomföras. Det som även lyfts är att förskollärares arbete är tungt och tufft att genomföra, samtidigt som de är medvetna om vad som åligger en förskollärare utifrån uppdraget.

6. Sammanfattning av resultat

Det som framgår utifrån resultatet är att förskollärare beskriver sitt ledarskap genom att uttrycka det som ansvar, att de som förskollärare ansvarar för att vara en förebild för barnen, kvalitetsgranska verksamheten, delegera uppgifter till övriga kollegor samt att planera verksamheten utifrån barngruppens behov.

Resultatet av denna studie har medfört att vi fått en fördjupad bild av förskollärarnas tolkningar kring att leda undervisning samt de målstyrda processerna. Både tidigare forskning och vår studie visar att det är av yttersta vikt att förskollärare delger sina kompetenser med övrig personal, samt att arbetslaget samarbetar. Detta i sin tur kan ses ur flera perspektiv. Å ena sidan har förskolläraren ett övergripande ansvar för arbetet i verksamheten medan förskolläraren å andra sidan trots det förlitar sig på övriga kollegors kompetens. Även tolkningen av de internationella målen tycks vila på förskolläraren för att driva arbetet framåt. Utifrån respondenternas examensår kan vi se vissa skildringar kring synen på yrkesrollerna, då de som utbildat sig innan 2000-talet anser att det är mer jämlika i sina yrkesroller och uppdrag medan de som utbildat sig efter 2000-talet ser förskolläraryrollen och dess ansvar mer avgränsat gentemot övriga yrkesrollerna. Resultatet visar även att det tycks vara lättare att tala om att vara en förebild för barnen och att kvalitetsgranska sin egen verksamhet, än att tala om det ansvar som åligger förskollärarna i vardagen, till exempel rutinsituationer. Det framkommer även att förskolläraren har det yttersta ansvaret och att någon önskar mandat i att planera för vad, hur och varför viss undervisning skall genomföras. Det krävs både tid för planering samt reflektion över hur arbetet i verksamheten skall iscensättas och vad för typ av undervisning förskollärarna skall bedriva. Ur ett didaktiskt perspektiv ses tiden som en bov, då förskolläraryrollen inbegriper många andra sysslor, exempelvis att sätta in personal vid sjukfrånvaro, kontakt med övriga instanser, och annat som stör vid undervisningsmoment. Därav

tas tid från att leda och bedriva undervisning. Då det saknas riktlinjer för *hur* det pedagogiska ledarskapet bör omsättas praktiskt och hur förskollärare själva väljer att arbeta mot målen i Lpfö 18 (2018), finns en risk att förskollärarens arbete kan komma att fokusera på barnens omsorg, såsom exempelvis omvårdnad och rutinsituationer snarare än undervisning och mål. Olsson (2016, ss.37–38) nämner istället att förskolläraren bör ställa sig frågor som exempelvis *vad* som skall läras, *hur*, och *varför*, vilket är några av didaktikens viktigaste frågor.

7.Resultatdiskussion

Syftet har varit att undersöka förskollärares tolkningar av det uppdrag som utgörs av avsnitt 2.7 i Lpfö 18 (2018, s.19). Utifrån resultatet av studien kan vi urskilja olika tolkningar av förskollärarens uppdrag samt tvetydiga utsagor. I följande avsnitt diskuterar vi studiens resultat i relation till tidigare forskning och rapporter samt i relation till vår valda teori.

7.1. Förskollärares ansvar för undervisning och kompetens

Vi kan se en variation av tolkningar utifrån hur det pedagogiska ledarskapet realiseras i verksamheten. En del respondenter menar att det krävs delegering av arbetsuppgifter för att arbetet ska fungera. Även Skolinspektion (2016, s.17) lyfter i sin rapport att det förekommer delegeringar av arbetsuppgifter i arbetslag. Vidare visar resultatet att det pedagogiska ledarskapet kommer till uttryck när förskollärarna bedriver undervisning, vilket genererar att deras eget pedagogiska ledarskap praktiseras i kontexten och sammanhanget. Hälften av respondenterna lyfter att deras eget ledarskap handlar om att arbeta mot målen i Lpfö 18 (2018) och inte som Olsson (2016, ss.37–38) nämner att förskolläraren bör ställa sig frågor som exempelvis *vad* som skall läras, *hur* och *varför*. Komplexiteten i yrket som förskollärare är tydlig utifrån de svar vi fått. Samtidigt som det är positivt att förskolläraren har högre kompetens måste kompetensen delas i arbetslaget för att arbetet ska fungera. En del av respondenterna lyfter även sjukfrånvaro, vikarier och planeringstid som moment som "stör" förskollärarens roll, då de framför att det krävs kompetent personal för att arbetet ska fungera. Arbetslaget ingår i mikrosystemet i Bronfenbrenners ekologiska systemteori. Vikarier i vår studie är kopplat till exosystemet (resursfördelning), vilket påverkar förskollärarna indirekt. Vidare påvisas även att förskollärarna arbetar mot målen i Lpfö 18 som ingår i chronosystemet. Det framgår tydligt en komplexitet i de olika nivåerna i systemen och att dessa måste samspela för att verksamheten skall fungera. Det blir tydligt att krav som ställs i chronosystemet kan utlösa stress både i exo- och -mikrosystemen (Sheridan & Pramling Samuelsson 2015, ss.4–11). Det blir tydligt att krav som ställs i chronosystemet kan utlösa stress både i exo- och mikrosystemen (Sheridan & Pramling Samuelsson 2015, ss.4–11).

Olsson (2016, s.38) lyfter fram att det handlar om att välja ut undervisningsaktiviteter som främjar utveckling och lärande för att kunna diskutera det som barnen ger uttryck för. Endast några få respondenter lyfter i resultatet att barnens utveckling och lärande ligger till grund för planeringen av verksamheten vilket är en del av det ansvar som utgörs av förskollärarens uppdrag. Vetenskapsrådet (2015, s.7) lyfter även kompetensen som viktigt då förskollärarnas kompetens och sätt att strukturera arbetet anses höja kvaliteten i verksamheten. Barnskötare ses i en del av arbetslagen som lika kompetenta som förskollärare även om Lpfö 18 (2018) lyfter de olika ansvarsområden tydligt mellan de olika yrkesrollerna i verksamheten, där arbetslagets kompetens utgör en förutsättning för arbetet och utifrån Bronfenbrenners teori tillhör exonivå. Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015, ss. 4–11) nämner Bronfenbrenners olika system som

att de samspelar. I relation till vår studie sker förskollärares tolkningar av uppdraget i makrosystemet vilket påverkar tillämpningen av tolkningarna som sker i mikrosystemet. Exosystemet utgörs av miljöer som den enskilda individen inte står i direkt kontakt med men på olika sätt kan påverka eller påverkas av. Det är till exempel kommuners riktlinjer och resursfördelning till förskolor, lokaler och materiella villkor, förskolepersonalens utbildning, personaltäthet, barns vistelsetider och storlek på barngrupper. Enligt Vetenskapsrådet (2015, s.24) har förskollärares kompetens skärpts efter revideringen av Läroplanen för förskolan och personalen har fått tydligare ansvarsfördelning i arbetet. Trots att det ligger på förskollärares ansvar att leda undervisningen ses inte förskollärarna ta de ansvar som åligger dem. Det är inte så överraskande då det är en ny formulering som ger utrymme till skilda tolkningar och realiseringar. Här ser vi ett behov av kompetensutbildning och att diskussionen lyfts inom professionen. Förskollärarna använder istället sitt arbetslag som stöd. Gemensamt för alla respondenter är att de medger att de har bredare utbildning och djupare kunskaper kring barns utveckling och lärande, men använder inte sin fulla kompetens till att vara i ledande position i arbetslaget. Samtidigt lyfts i Skolinspektionen (2016, s.14) att undervisningsbegreppet inte har nått fram till förskolans kontext. Liksom Sheridan, Sandberg och Williams (2015, s.123) menar, krävs det kontinuerlig simultankapacitet av förskolläraren för att leda ett arbetslag och en verksamhet. Forskare som Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen (2011, s. 415); Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015, s.122) lyfter svårigheterna för förskollärare att konkretisera sitt uppdrag utifrån styrdokument, då det är upp till förskollärarna att tolka målen och en avsaknad finns av hur målen skall praktiseras i verksamheten. Utifrån resultaten i vår studie kan vi se att förskollärarna kopplar Läroplanen till deras egna intentioner och gör egna tolkningar.

7.2. Komplexiteten mellan ansvar, kvalitet och kompetens

Alla respondenter lyfter att utbildade förskollärare höjer kvaliteten i verksamheten. Samtidigt medger flera att det viktigaste är ett gott samarbete i arbetslaget snarare än utbildade förskollärare som kollegor. Vilket vi härleder till den ekologiska systemteorin där respondenterna väljer att se samarbetet som en viktig del för att arbetslaget ska fungera. Även om det är förskollärares ansvar att få mikro (tillämpning) och makro (tolkning) systemen att samspela, krävs kompetens (exo) för att tillämpa tolkningarna som görs. Liksom Renblad och Brodin (2012, s.416) redogör för, är utbildade förskollärare av största vikt för ett kvalitetshöjande arbete. Mot bakgrund av tidigare forskning av Eidevald (2013, ss.26–27) som lyfter bristerna kring dokumentation kan vi utifrån vårt resultat se att förskollärares kompetens kring dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete är större än övrig personals även om det visar sig att arbetsuppgifterna utförs likvärdigt mellan yrkeskategorierna. Precis som Skolinspektionens rapport från (2016, ss.17–18) visar, kan vi se att förskollärares uppdrag och ansvar enligt Lpfö 18 (2018) tenderar att falla om förskollärarna förlitar sig för mycket på de utbildade kollegornas kompetens då de saknar kunskap om systematiskt kvalitetsarbete i den utsträckning som förskollärare besitter. Det systematiska kvalitetsarbetet, "SKA" har funnits sedan 2010 i Läroplanen för förskolan och är en del av förskollärares viktigaste uppdrag (Eidevald 2013, ss.26–27). Vårt resultat visar på att förskollärarna tenderar utgå ifrån ett SKA-arbete vid planering och genomförande av undervisning och målstyrda processer.

Ansvarsfördelningen tas upp i resultatet som en del i ett kvalitetssäkrande arbete. Å ena sidan vill någon enstaka respondent ha tydligare ansvarsfördelning medan några säger att förskolläraren besitter djupare kunskaper och innehar en bredare utbildning kring undervisningen. Nästan alla respondenter lyfter att utbildade förskollärare höjer kvaliteten i verksamheten då de innehar mer kompetens om barns utveckling och lärande än övriga yrkeskategorier som verkar i arbetslaget.

Det lyfter även Skolinspektionen (2016, s.9) i sin kvalitetsgranskning om pedagogisk kvalitet, där förskollärarens sätt att strukturera verksamheten är av betydelse.

7.3. Tvetydighet kring samsynen

Vi ser att mer än hälften av respondenterna anser att begreppen omsorg, utveckling och lärande binds samman under dagen. Dock ser vi i resultatet att det endast är en förskollärare som använder sig av de tre begreppen i planeringen av undervisningen och för att utmana barnen vidare. Olsson (2016, s.38) lyfter som tidigare nämnt att förskollärarna skall ta tillvara på barns utveckling och lärande för att kunna planera barnens undervisning vidare. Då Bøe och Hognestad (2015, s.9) tidigare sett arbetsfördelningen som komplext, ser vi liknande resultat i vår studie, då respondenterna uppfattar yrkesrollerna som icke hierarkiska, samtidigt som det framkommer att övriga kollegor förlitar sig på förskollärarnas kompetens och förtydligande ansvar utifrån Lpfö 18 (2018). Motsättningarna framkommer likaså kring frågan om huruvida kvaliteten höjs i verksamheten om fler förskollärare leder arbetet i verksamheten. Vi kan se att samtliga anser att kvaliteten höjs om fler förskollärare skulle leda arbetet, dock antyder förskollärarna själva att det skulle vara för tungt och tufft att som ensam förskollärare driva och leda undervisningen. De flesta ställer sig ändå positiva till att leda undervisningen. Kompetens (exonivå) hos förskollärarna ses som viktigt, även om det är svårt för förskollärare som befinner sig på mikronivå att påverka politiska beslut som kan förändras över tid (chrononivå) men ändå berör kvalitet och i slutändan barnens utbildning.

7.4. Kollegiala processer och hierarkier

Eriksson (2014, s.8) lyfter att hierarkier kan bidra till osämja i arbetslaget, när de olika rollerna diskuteras. Detta framgår även i vår studie där både hierarkiska och demokratiska element förekommer i det pedagogiska ledarskapet. Vi kan se att respondenterna respekterar sina kollegor samtidigt som de markerar sin position i arbetslaget. Förskollärarna uppfattas axla en annan roll än övriga i arbetslaget då det är förskollärarna som sätter ramarna för aktiviteterna och ramarna för att arbeta mot de nationella målen i enlighet mot aktuella styrdokument, som Lpfö 18 (2018). Sandberg, Sheridan, Vuorinen och Williams (2011, s.415) samt Pramling Samuelsson, Sheridan och Williams (2015, s.122) tar också upp svårigheten kring hur arbetet i verksamheten skall konkretiseras då Lpfö 18 (2018) lyfter *vad* förskollärarna ska uppnå men inte *hur*.

Samarbetet kan tolkas som att förskollärarna är i centrum av arbetslaget och framför information löpande, tydliggör vad för typ av undervisning som planerats, samt för att undvika missförstånd och problem i arbetet med barngruppen. Trots att övrig personal i arbetslaget uppfattas genomföra liknande arbete i barngruppen, uppfattas förskollärarna ha en annan roll. Förskollärarna använder sin kompetens för att stödja sina kollegor och för att se till att föra arbetet framåt genom att se till barnens intressen och planera för undervisningen. Det framgår även att förskollärarna visar hänsyn för övriga kollegor, vilket är viktigt för samarbetet. Angående hierarkier i förskolans verksamhet visar resultatet att förskollärarnas övergripande ansvar kan leda till hierarkier om inte arbetet diskuteras i arbetslaget samt att en del av förskollärarna medger att hierarkier kan uppstå om förskolläraren inte samarbetar och ser sina kollegor som en tillgång. Vidare bör personalen vara medveten om sina roller i verksamheten och ha ett förhållningssätt som speglar att alla är lika värdefulla. Det framkommer av respondenterna att den nya Läroplanen, Lpfö 18 (2018) tar upp förskollärarens arbete vilket tydliggörs genom ett förstärkt ledningsansvar, vilket bör minska hierarkier. Eriksson (2014, s.12) skriver att det är laddat att diskutera kompetens i förhållande till yrkesutbildning och roller i arbetslag. Det kan leda till osämja bland personalen vid diskussioner kring över- respektive underordnad när de ställs emot varandra.

Samarbetet i arbetslaget kan missgynnas av det faktum att bakomliggande orsaker gör att samarbetet inte fungerar, bakomliggande orsaker kan exempelvis vara sjukskrivningar, / frånvaro, större barngrupp, andra arbetsuppgifter, avsaknad av reflektions/planeringstid med mera. Arbetslagets gemensamma attityd och förhållningssätt påverkar arbetet i verksamheten. Resultatet visar att de kollegiala processerna är betydelsefulla för att kunna bedriva god undervisning med hög kvalitet. Dialog och diskussioner ses som viktiga byggstenar och kan generera bättre förutsättningar i verksamheten. Utifrån resultatet kan vi se att respondenterna förlitar sig på sitt arbetslag och använder kollegorna som ett stöd. Detta kopplar vi till Bronfenbrenners ekologiska systemteori, där systemen skall samspela med omgivningen, alltså miljön där utbildning och undervisningen bedrivs och äger rum, samt samspelet mellan kollegor i förhållande till styrdokument och rektor. Bronfenbrenners ekologiska systemteori förklaras av Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015, ss.4–11) i tidigare avsnitt, och har använts mot bakgrund av att förskolan är den plats där utbildning och undervisning bedrivs i enlighet med de mål och riktlinjer som står skrivna i aktuella styrdokument, tillsammans med överordnad samt underordnad personal. Om ett system fallerar riskerar också ett annat att falla. Detta kan leda till att det som vi nämner som mikro- och makrosystem utifrån systemteorin, inte fungerar och en konsekvens av det kan medföra att barnen inte får den utbildning som de har rätt till enligt Skollagen. Det handlar då i sådana fall om att förskollärare ser till att sköta rutinsituationer och omsorg större delen av dagen, och att undervisa och utmana barnen i deras utveckling och lärande kommer i andra hand.

Utifrån tidigare forskning och de resultat vi fått fram från empirin, med frågeställningarna i beaktning kan vi se att förskollärarens förtydligande roll i Lpfö 18 (2018) kan tyckas tvetydigt. Vi ser ett behov av att synliggöra och medvetandegöra förskollärarens uppdrag utifrån avsnitt 2.7 i Lpfö 18 (2018, s.19), då revideringen inte har förankrats i förskolans verksamhet ännu och yrkesrollerna som verkar inom förskolan ses till viss del som jämlika. Bronfenbrenners systemteori har bidragit till att synliggöra komplexiteten i uppdraget genom de olika systemen som behöver, dels fungera var för sig, dels samspela för att förskollärare ska kunna realisera sitt uppdrag, samt att kunna bedriva undervisning.

8. Metoddiskussion

Inför valet av metod diskuterades vilken metod som ansågs vara mest lämpad för vår studie. Då syftet är att undersöka hur förskollärare tolkar och beskriver det ledarskap som enligt Lpfö 18 (2018, s.19) utgör en del av förskollärares uppdrag samt om det finns någon variation kring tolkningarna, ansågs kvalitativ metod med en hermeneutisk forskningsansats vara lämplig. Som tidigare nämnts i avsnittet metod beskrivs kvalitativ metod av Bryman (2018, s.455) som att en förståelse skapas hos deltagarna i en social verklighet.

Vi ser att vi genom användandet av en kvalitativ metod kan ge förskollärarna och oss själva en djupare förståelse för den sociala verkligheten (förskolan) som de ingår i. Förskollärare kan tolka styrdokumentet på olika sätt, men också se på förhållandet mellan teori och praktik helt individuellt. Deras svar har präglat vårt resultat genom att vi fått ta del av deras tolkningar. Vår kompetens som förskollärestudenter kan ha påverkat vad vi valt att se i resultatet samt valt ämnesområde, då vi är väl insatta i yrkesrollen och det uppdrag som åligger en förskollärare. Att inta en så kallad "forskarroll" som blivande förskollärare kan ha både fördelar och nackdelar. Dels är vi väl insatta i uppdraget och hur förskollärarens praktik utövas, dels är vi intresserade av att undersöka ämnesområdet utifrån vår egen roll som förskollärare. Det är en svårighet att avgöra huruvida vår egen kompetens och kunskap har låtit påverka studien. Dock har vi kontinuerligt fört

reflektioner tillsammans om hur vi förstått respondenterna och dess utsagor, samt varit tydliga med att förklara de begrepp i relation till studien som kan vara svåra att förstå innebörden i. Vi har haft i åtanke att koppla respondenternas svar till det som varit relevant i studien och varit medvetna om vår egen förskollärarkompetens i analysen och resultatet. Vi valde att mejla ut intervjufrågorna till några av respondenterna vilket vi kan rekommendera andra att göra då det kan spara tid under själva genomförandet av intervjun. Respondenten är då förberedd och har hunnit tänka igenom sina svar. Dock kan det eventuellt komma att påverka vad som sägs, då de hinner att leta fakta eller höra med kollegor om eventuella osäkerheter, vilket då kan ge svar som inte är väl förankrat med den verkliga bilden av ämnet

När det gäller det hermeneutiska angreppssättet nämner Thurén (2019, ss.114–116) den hermeneutiska cirkeln eller spiralen, som aldrig tar slut, som en del i att försöka bygga på sin egen kunskap. Genom vår egen förförståelse kan vi med den söka ytterligare förståelse kring förskollärares tolkningar och tillämpningar. Författaren understryker att människor aldrig förblir fullärda. Men med fler erfarenheter och mer kunskap kan vi uppnå en fördjupad förståelse. Vår förhoppning med denna undersökning är att nå ut till fler och föra fram tolkningar för vidare diskussioner kring begreppet leda, satt i relation till undervisning och målstyrda processer i förskolans kontext.

För att ta reda på förskollärares tolkningar valde vi att genomföra semistrukturerade intervjuer, som framhävs av Bryman (2018, s.561) i kvalitativ undersökning. Inför varje intervju bestämdes tid och plats. Här upplevde vi att tiden var en svårighet att få till och gemensamt för de tillfrågade var att tiden för att bli intervjuad egentligen inte hanns med. Det dröjde innan datum kunde bokas och intervjuerna kunde äga rum. Några (två) av respondenterna avböjde att bli intervjuade eftersom de upplevde det som stressigt och inte hann med att medverka trots att vi bestämt tid. Detta berodde på personalfrånvaro på avdelningen. Som stöd vid genomförandet av intervjuerna hade vi en intervjuguide (se bilaga 1). Denna följdes inte till punkt och pricka utan respondenterna kunde på ett flexibelt sätt svara på frågorna i den ordning de uppkom. Respondenterna gavs möjlighet att utveckla sina svar och svara på följdfrågor som exempelvis: “kan du utveckla det?” eller “hur menar du då?” (Larsen 2018, s.139). En del respondenter önskade att vi mejlade ut frågor i förväg vilket vi gjorde. Inför själva intervjutillfället hade respondenterna i förväg fått fylla i en samtyckesblankett där det gick att utläsa syftet med studien samt att de gav sitt medgivande till att medverka och till att vi fick använda oss av audioinspelning. Patel och Davidsson (2019, s.108) redogör för att empati är viktigt vid intervju med hermeneutisk inriktning. Vid tolkning av respondenternas utsagor kan vi med våra erfarenheter från arbete inom förskolan sätta oss in i och skapa oss en förståelse av det som uttrycks. Trost (2010, ss.74–75) skriver fram att det finns nackdelar med att spela in intervjuer. Nackdelarna är att transkriberingen tar längre tid än vad som förväntas vid sammanställning av data. Vi ansåg dock att vi fått med det som var relevant för syftet. Ibland förekom en del skratt och annat ljud som exempelvis hostningar, men detta påverkade inte materialet. Något som Kihlström (2007, s.232) dock lyfter är att reliabiliteten stärks vid inspelning av intervjuer. Hon lyfter att allt som sagts under tillfället för intervju kommer med och kan vara till hjälp vid transkriberingen. Vi genomförde intervjuerna enskilt, var för sig, med en intervjuare och en respondent. När vi ansåg att alla intervjuerna var klara började analysen och bearbetningsfasen. Vi transkriberade intervjumaterialet och la in i ett gemensamt dokument. Därefter började vi färgkoda och finna gemensamma teman som sedan utgjorde kategorier och låg till grund för underrubriker. Bjørndal, Cato (2018, s. 137) lyfter en nackdel som innebär att vi genom vårt metodverktyg, alltså våra intervjuer, samlar in mycket information vilket medför att data eventuellt blir svårtolkad. Detta var något som vi delvis kunde hålla med om. Det som var mest tidskrävande var att verkligen förstå hur tolkningarna skulle sättas i relation till respektive begrepp med liknande innebörd som kunde synas och därefter bilda nya kategorier. Svensson (2014, s.114) understryker att det är av vikt att komma fram till någonting värdefullt än att följa en bestämd regel som görs i

ett positivistiskt angreppssätt. Svensson lyfter därför fram Robert K. Mertons hermeneutiska visdomsord:

“Jag vet inte om det jag påstår är sant, men det är i alla fall viktigt.”

Med dessa visdomsord anser vi att diskussionen kring förskollärarnas tolkningar aldrig riktigt kan ge oss de rätta svaren på vad som anses vara rätt eller fel. Dock anser vi att ämnet är viktigt att diskutera eftersom det är betydelsefullt för vår egen profession samt barns rätt till utbildning. Fördel med kvalitativ metod är att den genom sin flexibilitet kan ge rika tillfällen till att göra fler tolkningar inom undersökningsområdet utifrån datainsamlingsmetod (Bjørndal, Cato 2018, s. 137). Vi anser att den insamlade empirin kanske inte är den enda sanna men kan bidra till ökad förståelse och kan ses ur andra perspektiv, vilket kan ses som ett led i det som Robert K. Merton lyfter.

Kanske hade resultatet sett annorlunda ut om vi valt en annan typ av metod exempelvis kvantitativ metod. Eventuellt hade resultatet påverkats och blivit någonting helt annat. Dock anser vi att metodvalet gett oss svar på våra respondenters tolkningar av det som för syftet varit relevant. Det hade varit intressant att föra observationer över hur ledarskapet kommer till uttryck och även sett hur förskollärarna konkret praktiserar sin teori. Det fick vi dock välja bort på grund av tidsbrist.

9. Didaktiska konsekvenser

Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015, ss.4–11) beskriver Bronfenbrenners ekologiska systemteori och där framgår systemens komplexitet tydligt, och hur dessa olika system förhåller sig och påverkas av varandra. Ett beslut som tas politiskt (på makronivå) kan skapa osäkerhet i förskollärarnas (mikronivå) yrkesutövning. Och det är då svårt för mikronivån att påverka makronivån då det är flera steg mellan nivåerna i systemet. Ytterligare svårigheter för förskollärare kan ses i tillämpningar då Läroplaner förändras över tid (chrononivå).

Ett genomgående drag som ses i undersökningen är att kommunikation, dialog och diskussioner av olika slag sker dagligen. Bøe och Hognestad (2015, s.15) redogör för att dialog och kommunikation är viktiga egenskaper inom förskolläraryrket, och dessa egenskaper skulle kunna komma att fungera som ett arbetsverktyg för pedagogerna menar vi. Vi tänker att det vore bra om förskolläraren fick diskutera och reflektera kring begreppet avsnitt 2.7 tillsammans med andra förskollärare för att kunna medvetandegöra och lyfta frågor om dess innebörd. En möjlig konsekvens av detta skulle eventuellt kunna medföra att förskollärare ges en tydligare bild av vad det kan innebära, samt att det senare kan underlätta när det omsätts i undervisningssituationer. Om inte förskollärarna får möjlighet att reflektera och diskutera över sitt pedagogiska arbete riskerar kvaliteten i verksamheten att sänkas. Förskollärarna behöver både tid och planering för reflektion för att kunna utvecklas vidare, både som ledare men också för att kunna komma vidare i sitt arbete med barnen.

Det som även lyfts är att förskollärarens arbete är tungt och tufft att genomföra och det som åligger en förskollärare att göra i hans uppdrag för verksamhetens kvalitet. En konsekvens av detta skulle möjligen vara att förskolläraren känner ett ökat krav genom den kompetens de besitter jämförelsevis med övriga i arbetslaget och därmed tar ett större ansvar i verksamheten, vilket skapar högre arbetsbelastning än om förskollärare skulle arbetat med endast utbildade förskollärare i arbetslaget där de kan dela på ansvaret. Det framgår att en del av respondenterna ser sig som jämlika med barnskötare och övrig personal vilket skapar viss obalans i arbetslaget och dess fördelade ansvarsområden då den teoretiska kompetens som förskollärare besitter är större än

övriga i arbetslaget. För att återkoppla vårt syfte och våra frågeställningar till resultatet ser vi i vår undersökning att resultatet pekar på att en stor variation av tolkningar har gjorts och det är upp till förskolläraren själv att tolka och tillämpa sitt pedagogiska ledarskap, utifrån uppdraget i Läroplanen. Barns utveckling och lärande kan sättas i relation till förskollärarnas tillämpningar av tolkningar utifrån Lpfö 18 (2018). Det handlar snarare kanske om vilket förhållningssätt förskolläraren intar i olika sammanhang, vilka intentioner och värderingar som speglas i kontexten. Olsson (2016, s.27) påpekar att ledarskapet påverkas i relationen mellan barn och förskollärare och sker i samspel mellan parterna, vilket också visar att ledarskapet är relationellt och situationsbundet. Skolinspektionen (2016, s.6) har även diskuterat begreppet pedagogiskt ledarskap, och menar att det ger en diffus bild, eftersom det inte framkommer hur det skall utövas och omsättas i praktiken. Vi ser därför att begreppet avsnitt 2.7 bör diskuteras mer i verksamheter och bland förskollärare. Det krävs en medvetenhet kring att veta när förskolläraren leder. Vi tror att många av våra respondenter leder arbetet i förskolans kontext utan att de själva sätter ord på det. Vi tycks se en antydning till att det kanske snarare handlar om en rädsla hos förskollärarna? En rädsla för att förskolläraren genom sin kompetens ses som överordnad övrig personal i arbetslaget som Eriksson (2014, s.12) lyfter. För att återkoppla till Bronfenbrenners systemteori har förskollärare svårt att påverka det egna arbetet på många olika plan. Då förskollärarna är längst ner i systemet (mikro) och de styrdokument som förskollärare ska förhålla sig till beslutas på makronivå av politiker och förändras över tid på chrononivå. Det är många steg för förskollärarna att gå om de ska kunna påverka de riktlinjer och lagar som åligger dem. Vi funderar på om politikerna själva kan tolka uppdraget på ett mer konkret sätt än de våra respondenter gjort och vilka svar vi skulle fått, om de skulle skilja sig ifrån de svar vi fått i vår studie? Liksom Renblad och Brodin (2012, s.417) och Eriksson (2014, s.2) nämner, finns det en avsaknad av forskning som tar sin utgångspunkt i förskolan, anser även vi att mer forskning behövs inom området för yrkesprofessionen och vidare diskussion kring hur förskollärarens ansvar bör praktiseras i förhållande till Lpfö 18 (2018). Vi hoppas kunna fylla en del av den kunskapslucka som saknas med vår studie. Utifrån vårt perspektiv som förskollärarstudenter kan vi sakna viss kunskap om SKA arbete, då vi fått en undermålig kunskap genom utbildningen inom det området. Även tolkningar utifrån läroplanen upplevs individuellt från en förskollärare till en annan, vilket högskolan skulle kunna lyfta till diskussion oftare under den tid som studenterna studerar.

10. Referenser

- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3 Stockholm: Liber
- Bjørndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Bjørndal, Cato R. P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Andra upplagan Stockholm: Liber
- Bøe, Marit. & Hognestad, Karin. (2015) Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International journal of leadership in education*, 20(2), pp. 133–148. DOI: 10.1080/13603124.2015.1059488. Tillgänglig online: <https://www.tandfonline-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/pdf/10.1080/13603124.2015.1059488?needAccess=true> [Hämtad 2019-01-19]
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2015). Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket – *Refleksjon i praksis i personalledelse*. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (5), ss. 351–361. Tillgänglig online: <https://www.nb-ecec.org/sv/artiklar/post-25024181> [Hämtad 2019-12-02]
- Dimenäs, J. (2007). Teori som redskap. I Björkdahl Ordell, Susanne., Dimenäs, Jörgen & Davidsson, Birgitta. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 103–121.
- Eidevald, Christian (2013). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan: hallå, hur gör man?*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- En likvärdig förskola för alla barn – Innebörder och indikatorer*. [Elektronisk resurs] (2015). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig online: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a76/1555422970243/En-likvaerdig-foerskola_VR_2015.pdf [Hämtad 2019-12-16]
- Eriksson, A. (2014) Förskollärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7(7) ss. 1-17. Doi:10.7577/nbf.576. Tillgänglig online: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/576/793> Hämtad [2019-12-12]
- God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig online: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf [Hämtad 2019-12-09]
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2011). *Utvecklingspsykologi*. 3., rev. utg. Stockholm: Natur och kultur

Karlsson, M. (2014). Perspektiv på förskolan i examensarbeten. I Löfdahl Hultman, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss.12–21.

Kihlström, S. (2007). Uppsatsen - examensarbetet. I Björkdahl Ordell, Susanne., Dimenäs, Jörgen & Davidsson, Birgitta. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 226–242.

Larsen, Ann Kristin (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Andra upplagan Malmö: Gleerups

Legitimation för lärare och förskollärare: introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare: [kommentarer till föreskrifter]. Rev. version (2013). Stockholm: Skolverket
Tillgänglig online:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65992c/1553964124946/pdf2728.pdf>
[Hämtad 25-11-19]

Läroplan för förskolan, Lpfö 18 [Elektronisk resurs]. (2018). Skolverket
Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
[Hämtad 2019-11-19]

Löfdahl, A. (2014). God forskningssed- regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl Hultman, Annica., Hjalmarsson, Maria., & Franzén, Karin. (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 32–44.

Nationalencyklopedin, (u,å). Hierarki. Tillgänglig på online:
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/hierarki>
[Hämtad 2019-12-09]

Nygård, M. (2017). The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with the increase in state control of ECEC content. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), pp. 230–240. Tillgänglig online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2017.1297017>
[Hämtad 2019-12-20]

Olsson, Maria. (2016) *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn: en deltagarorienterad studie*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, (2016)
Tillgänglig online: <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:972596/FULLTEXT01.pdf>
[Hämtad 2019-12-13]

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Femte upplagan Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid., Sheridan, Sonja., Williams, Pia. (2015) *Stora barngrupper i förskolan relaterat till Läroplanens intentioner*. Tidskrift för nordisk barnehageforskning, 9(7) ss. 1–14. DOI: 10.7577/nbf.1012 Tillgänglig online:
<https://www.researchgate.net/publication/276901283>
[Hämtad 2019-12-25]

Pramling Samuelsson, Ingrid. (2015) Utvecklingen av barn- och förskolepedagogisk forskning inom utbildningsvetenskap vid Göteborgs universitet- En personlig berättelse. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Göteborgs universitet. En personlig berättelse. Tillgänglig online:

https://ipkl.gu.se/digitalAssets/1557/1557817_utveckling-av-barnpedagogisk-forskning-vid-g--teborgs-universitet_final_151216.pdf

[Hämtad 2019-12-13]

Regeringskansliet (2018) En förtydligad Läroplan ska höja kvaliteten i förskolan. Tillgänglig online: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2018/08/en-fortydligad-laroplan-ska-hoja-kvaliteten-i-forskolan/>

[Hämtad 29-11-19]

Renblad, K., Brodin, J. (2012). Kvalitén i förskolan påverkar barns välbefinnande. Några förskolechefers syn på den nya Läroplanen och kvalitet i förskolan. *Samt Socialmedicinsk tidskrift*. (89) 4–5 ss.416–424. Tillgänglig online:

<http://socialmedicinsktidskrift.se/smt/index.php/smt/article/view/900/748>

[Hämtad 2019-12-02]

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sheridan, Sonja., Williams, Pia., Sandberg, Anette. & Vuorinen, Tuula (2011) *Preschool teaching in Sweden – a profession in change*. Journal Educational Research, 53(4) ss. 415–437. DOI.org/10.1080/00131881.2011.625153

Tillgänglig på online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2011.625153>

[Hämtad 2019-12-16]

Sheridan, Sonja, Sandberg, Anette & Williams, Pia (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Skolinspektionen (2016). Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar. *Kvalitetsgranskningsrapport 2015:5671*.

Tillgänglig online:

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>

[Hämtad 2019-12-13]

Skolverket (2019). Förskolan styrs av skollagen och Läroplanen. Tillgänglig online: <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/forskolan-styrs-av-skollagen-och-laroplanen>

[Hämtad 19-11-18]

Skolverket (2019). Undervisning i förskolan. Tillgänglig online:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/undervisning-i-forskolan>

[Hämtad 29-11-19]

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber

Thurén, Torsten (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Upplaga 3 Stockholm: Liber

Utbildningsdepartementet (2011). Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare. Stockholm: Regeringskansliet. Tillgänglig online:

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326

[Hämtad 19-11-18]

Bilaga 1

Intervjufrågor (endast utbildade förskollärare)

Vänligen ange examens år: _____

1. Hur tolkar du ditt pedagogiska ledarskap i förskolan?
2. Hur kommer ditt pedagogiska ledarskap till uttryck i verksamheten rent konkret?
3. Hur tolkar du uppdraget att leda de målstyrda processerna i verksamheten enligt Lpfö avsnitt 2.7?
4. Beskriv hur och på vilket sätt du som förskollärare ansvarar för att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet?
5. Beskriv hur du ställer dig till att förskollärare ska leda undervisningen som ska syfta till barns utveckling och lärande?
6. Får förskolläraren förutsättningar att leda undervisningen?
Om ja, på vilket sätt?
Om inte, vad saknas?
7. Hur ser du på att ha det övergripande ansvaret för undervisningen i verksamheten?
8. Hur tror du att kvalitén i förskolan påverkas av att det är en förskollärare som leder arbetet?
9. Delegerar du som förskollärare ut arbetsuppgifter till övriga kollegor?
 - Om ja, Hur?
 - Nej
10. Leder förskolläraren undervisningen i samarbete med arbetslaget?
I så fall hur?
11. Bidrar förskollärarnas nya ledarroll till hierarkier inom arbetslaget?
 - Om ja, hur?
 - Om nej varför inte?

Bilaga 2

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som en del av kursen och Examensarbetet vid Högskolan i Borås utför vi, Maria Nikolov och Patricia Stamenova en studie med syftet att undersöka hur förskollärare tolkar och beskriver det ledarskap som enligt Läroplanen för förskolan (2018, s.19) utgör en del av förskollärares uppdrag.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar uppgifter om: din yrkesroll, examensår samt samtycke till medverkan i vår intervjustudie. Vi kommer att använda oss av audioinspelning vid tillfället för intervjun och du samtycker även till detta via din underskrift.

Uppgifterna kommer att användas för att i vårt examensarbete och vi är tacksamma om du vill medverka.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

//Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig. //

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

Datum

Underskrift

Namnförtydligande



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se