



Utbildning borde spela roll – om förskollärares uppdrag att leda

Lovisa Skånfors* & Kristin Ungerberg

Karlstads universitet, Sverige

***Korrespondanse:** Lovisa Skånfors, e-post: lovisa.skanfors@kau.se

Sammanfattning

En del av svenska förskollärares uppdrag innebär sedan år 2018 att leda arbetslagets gemensamma arbete i förskolan. Ur ett historiskt perspektiv har den svenska förskolan karaktäriserats av en demokratisk och platt organisationsstruktur, där förskollärare och barnskötare delat ansvaret lika inom arbetslaget. Syftet med studien är att bidra med kunskap om förskollärares föreställningar om sitt ledarskapsuppdrag i relation till arbetslagets gemensamma arbete. Fyra kvalitativa fokusgruppsintervjuer med 18 förskollärare har genomförts och sedan analyserats utifrån positioneringsteori. Resultaten visar att yrkeserfarenhet och jämlikhet initialt beskrivs som avgörande för uppdraget att leda. Successivt under samtalets gång lyfts förskollärarutbildningens betydelse fram som alltmer central för uppdraget att leda förskolans undervisning. Det framträder en tystnadskultur inom de egna arbetslagen gällande de olika yrkeskategoriernas varierande kompetenser. Studiens slutsats är att förskollärare behöver olika former av stödstrukturer för att utöva sitt ledarskap i praktiken. Här ingår att rektor tydligt kommunicerar förskollärares mandat att leda till arbetslaget som helhet.

Nyckelord: *förskollärares ledarskap; förtydligat ansvar; förskollärarprofessionen; arbetslag; positioneringsteori*

Abstract

Education should matter – addressing preschool teachers' leadership

Since 2018, a part of Swedish preschool teachers' mission involves leading the work team's joint work in the preschool. From a historical perspective, the Swedish preschool has been characterized by a democratic and flat organizational structure, where preschool teachers and childminders have shared the responsibility equally within the work team. The aim of the study is to contribute knowledge about preschool teachers' perceptions of their leadership role in relation to the team's joint work. Four qualitative focus group interviews with 18 preschool teachers have been conducted and then analyzed based on positioning theory. The results show that professional experience and equality are initially described as decisive for the task of leading. Successively during the course of the conversations, the importance of preschool teacher education is highlighted as increasingly central to the task of leading the preschool's teaching. There appears to be a culture of silence within the own work teams regarding the varied competences of the various occupational

categories. The study's conclusion is that preschool teachers need various forms of support structures to exercise their leadership in practice. This includes that the principal clearly communicates the preschool teacher's mandate to lead to the work team as a whole.

Keywords: *preschool teachers' leadership; clarified responsibility; preschool teacher's profession; work teams; positioning theory*

Ansvarlig fagredaktør: Tove lafton

Inledning

Den här artikeln handlar om förskollärares uppdrag att leda det pedagogiska arbetet i svensk förskola. Förskolans pedagogiska personal består ofta av arbetslag med blandade yrkeskategorier med olika utbildning; dels förskollärare med akademisk förskollärarytbildning, dels barnskötare med gymnasial barnskötarytbildning eller utan specifik pedagogisk utbildning. Sedan år 2018 har förskollärare getts ett "särskilt ansvar i utbildningen som arbetslaget genomför gemensamt" (Skolverket, 2018, s. 7). Mer specifikt handlar det om att arbetslagets gemensamma arbete ska ske "under ledning" av förskollärare som ska "leda de målstyrda processerna" (Skolverket, 2018, s. 19). Den här artikeln tar utgångspunkt i förskollärares perspektiv på sitt uppdrag att *leda det gemensamma arbetet i arbetslaget* och utgår därför från en definition av ledarskap som en process där den som leder påverkar en grupp individer för att uppnå ett gemensamt mål (Northhouse, 2007). Förskollärares ledarskap kan ses som en mellanposition mellan rektor och arbetslag. Det är en ny position som behöver studeras i sin specifika praktik (Jensen, 2022; Rönnerman et al., 2018) och det finns behov av vidare forskning om hur uppdraget att leda tolkas av förskollärare i svensk förskolekontext. Syftet med denna artikel är därför att bidra med kunskap om förskollärares föreställningar om sitt ledarskapsuppdrag i förhållande till arbetslagets gemensamma arbete.

Tidigare forskning

Det finns en hel del forskning om förskollärares ledarskap utifrån ett internationellt perspektiv (t.ex. Hujala et al., 2013; Murray & McDowall Clark, 2013), vars kontext skiljer sig en del åt från den svenska förskolans organisering och förutsättningar. Nationell forskning kring förskollärares ledarskap i förhållande till arbetslagets gemensamma arbete är inte så omfattande. Fokus ligger oftare på rektors ledarskap i förskolan (t.ex. Riddersporre, 2010a), förskollärares särskilda ansvar (Cervantes & Öqvist, 2021; Eriksson, 2014, 2015; Eriksson et al., 2018) och förskollärares didaktiska ledarskap (Catucci, 2021). Det finns också studier som riktat fokus mot lärares ledarskap i skolan (t.ex. Berg et al., 2020; Jensen, 2022), vilket skiljer sig från förskolans specifika kontext med sin starka

tradition av att arbetet genomförs gemensamt av arbetslagets medarbetare. I detta avsnitt redovisas därför ett urval av forskningsstudier om ansvar och ledarskap inom nordiska förskolekontexter.

Att leda i arbetslag med blandade yrkeskategorier

Forskning visar att framskrivningen av förskollärares särskilda ansvar (Skolverket, 2010) inte har blivit implementerat i form av faktiska förändringar i praktiken (Eriksson, 2014, 2015; Eriksson et al., 2018), vilket på det sättet medför en låg grad av auktoritet (Børhaug & Lotsberg, 2014). Det har också visat sig finnas liknande utmaningar vad gäller uppdraget att leda. En signifikant anledning till detta är förskolans långa tradition av en platt och omsorgsbaserad organisationskultur, som starkt fokuserar ett demokratiskt förhållnings-sätt där medarbetarna delar jämlikt på uppgifter och ansvar oavsett utbildning och yrke (Børhaug & Lotsberg, 2014; Catucci, 2021; Cervantes & Öqvist, 2021; Heikka et al., 2016). En annan anledning är dominanta erfarenhetsdiskurser i förskolans arbetslag (Halland & Winje, 2022).

När det gäller den starka erfarenhetsdiskursen har forskning undersökt hur nyutbildade förskollärare positionerar sig i förhållande till förskolans befintliga diskurser (Halland & Winje, 2022) och visat att erfarenhetsdiskursen dominerar i förskolepraktiken jämfört med utbildnings-/kunskapsdiskursen. De flesta nyutbildade förskollärarna i studien finner sig i och resignerar inför erfarenhetsdiskurserna och intar en position av undergivenhet gentemot sina mer erfarna kollegor. Detta skapar en svag förskollärarposition i arbetslaget. Några få nyutbildade förskollärare gör motstånd och agerar på olika sätt utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Tidigare erfarenhet av arbete i förskolan påverkar dock inte alltid ledarpositionen i så hög grad. Nilsen (2015) har funnit fyra aktörspositioner som förskollärare intar i förhållande till ledarskap i arbetslaget. Det handlar först och främst om den lösningsorienterade, demokratiska och lärvilliga ledaren men också den nya och osäkra ledaren, den handlingskraftiga och säkra ledaren samt den marginaliserade ledaren. Förskollärarnas beskrivningar av den egna positioneringen visar sig hänga samman med deras egen tidigare ledarskapserfarenhet och i vilken grad deras ledarskap utmanats av medarbetarna.

Förutom erfarenhetsdiskursen finns det studier som på olika sätt lyft upp förekomsten av en stark jämlikhetsdiskurs som påverkar arbetsfördelningen (Aasen, 2010; Børhaug & Lotsberg, 2014; Catucci, 2021; Cervantes & Öqvist, 2021; Eriksson et al., 2018; Heikka et al., 2016). I studierna framkommer bl.a. att personliga relationer och rättvis fördelning är aspekter som förefaller mer betydelsefulla för att leda arbetslagets gemensamma arbete än profession och kunskap (Aasen, 2010; Eriksson et al., 2018; Riddersporre, 2010b). Studier synliggör att både förskollärare och barnskötare visserligen förstår att förskollärare har en mer riktad kompetens för det pedagogiska ansvaret, men att det är känsligt att diskutera yrkeskategoriernas olika kompetenser. En anledning är att sådana diskussioner skapar oro

och därför undviks (Eriksson, 2014, 2015). Det finns också forskning som visar att både förskollärare och barnskötare förminskar förskollärares kompetenser och höjer barnskötarens kompetenser, bl.a. på grund av konflikträdsla. Med det som bakgrund har forskarna dragit slutsatsen att förskolans kvalitet kan påverkas till det sämre som följd av den starka jämlikhetsdiskursen (Cervantes & Öqvist, 2021). Denna dominanta jämlikhetsprincip, där personliga relationer, laganda och jämlikhet är centrala aspekter, har medfört en syn på arbetslaget som ett rollkompletterande team som bygger på en ”en för alla, alla för en”-princip (Riddersporre, 2010b, s. 220). Ledarskapet betraktas bl.a. som något som utövas av medarbetarna i arbetslaget utifrån personliga styrkor, där alla kompletterar varandra oavsett utbildning. Catuccis (2021) studie visar att förskollärare upplever fördelar med ett kollektivt ansvar i arbetslaget, men att detta också kan skapa osäkerhet och stress hos dem utifrån de varierade förståelser som finns av det pedagogiska uppdraget, varför förskollärarna också behöver mer stöd i uppdraget att leda. Aasen (2010) har på liknande sätt lyft fram arbetslagets komplementära kunskaper med begrepp som teamledare och samarbetspartner, där den som leder gör detta genom ett aktivt samspel tillsammans med dem som ska ledas. Ledaren, som oftast är en förskollärare, utövar ett situationsbestämt ledarskap som behöver anpassas till varje unik situation och individ. Även Heikka et al. (2016) har visat att förskollärare varierar sitt sätt att utöva ledarskap i relation till specifika förskolekontexter. Studien visar att ledarskapet oftast utövas på ett indirekt sätt oavsett kontext; dvs. direkta instruktioner från förskollärare till barnskötare är sällsynta. Forskning visar att förskollärare snarare använder ledarskapsstrategier i form av interaktion och inlyssnande (Sheridan et al., 2011) samt humoristiskt utbyte, socialt småprat och stödande vilket ökar deras legitimitet att leda och skapar förtroende (Bøe & Hognestad, 2016). Att som förskollärare leda via kommunikation, interaktion och inlyssnande har definierats som ett dynamiskt ledarskap (Sheridan et al., 2011) som mer specifikt handlar om att både påverka och övertyga andra och att lyssna på andra och låta dem inta ledarroller. Forskning har också definierat förskollärares ledarskap på andra sätt, t.ex. i termer av ett didaktiskt ledarskap (Catucci, 2021) och ett distribuerat ledarskap (Jensen, 2022). Det distribuerade ledarskapet lyfts fram som ett delat ledarskap som är flytande och föränderligt, och där fler än en (särskild) person delar på ansvar och inflytande i ett gemensamt arbete.

Sammanfattningsvis visar genomgången att det finns många olika definitioner av vad förskollärares ledarskap kan innefatta, vilket i sin tur skapar oklarheter för förskolans arbetslag kring vad ledarskapet konkret kan innebära i praktiken. Den starka traditionen att fördela arbetet med utgångspunkt i jämlikhet och erfarenhet är fortfarande dominant i praktiken trots att förskollärares förtydligade ansvar skrevs fram redan år 2010 (SFS 2010:800; Skolverket, 2010). Detta föranleder ett behov av att studera hur förskollärares nuvarande uppdrag att dessutom *leda* (Skolverket, 2018) tolkas och utövas av yrkesverksamma förskollärare. Med det som bakgrund är syftet med denna artikel att bidra med

kunskap om förskollärares föreställningar om sitt ledarskapsuppdrag i förhållande till arbetslagets gemensamma arbete. Forskningsfrågorna är:

1. Hur positionerar sig förskollärarna i relation till uppdraget att leda arbetslagets gemensamma arbete?
2. Vilka värden och spänningar framträder i samtalen kring uppdraget att leda i relation till arbetslagets varierade yrkessammansättning?

Teori

I det analytiska arbetet har positioneringsteori (Davies & Harré, 1990; van Langenhove & Harré, 1999) använts som handlar om att människor i interaktion konstant positionerar sig själva och andra. Positionering sker alltid inom en specifik kontext som innehåller särskilda värden såsom deltagarnas rättigheter och skyldigheter. Positioner är föränderliga och erbjuder olika möjligheter. I den här studien sker förskollärarnas positionering i relation till förskolans specifika kontext som är reglerad utifrån styrdokument och innehåller särskilda kontextbundna regler, normer och traditioner. En sådan tradition kan t.ex. vara att arbetet ofta fördelas med utgångspunkt i en platt, jämlik och demokratisk organisationsstruktur. Teorin bidrar med förståelse för hur förskollärarna positionerar sig i samtalen i relation till sitt uppdrag att leda arbetslagets gemensamma arbete genom att lyfta, förhandla, värdera och utmana tolkningar kopplat till förskollärares ansvar i allmänhet och till ledarskap i synnerhet. Positionering innehåller en *relationell dimension*; när människor positionerar någon på ett särskilt sätt så positionerar de samtidigt någon annan på ett annat sätt (van Langenhove & Harré, 1999). Vi har valt att huvudsakligen fokusera på hur förskollärarna positionerar sig själva (*reflexiv positionering*) i dessa samtal och i mindre grad analysera när de positionerar någon annan (*interaktiv positionering*) (Davies & Harré, 1990). Förskollärarna kan antingen acceptera en särskild position (*första ordningens positionering*) eller göra motstånd mot den (*andra ordningens positionering*). När förskollärarna ifrågasätter eller framhåller alternativa tolkningar som t.ex. utmanar tidigare tolkningar eller uttalanden ses detta i den här studien som uttryck för ett sådant motstånd.

Metod, analys och etiska överväganden

Syftet med studien är att bidra med kunskap om förskollärares föreställningar om sitt ledarskapsuppdrag i förhållande till arbetslagets gemensamma arbete utifrån förskollärares perspektiv på sitt uppdrag. Specifikt studeras hur de positionerar sig i relation till uppdraget att leda arbetslagets gemensamma arbete och vilka värden och spänningar som framträder

kring ledarskapsuppdraget i relation till arbetslagets varierande yrkessammansättning. Studien har en kvalitativ ansats och det empiriska materialet har producerats via kvalitativa fokusgruppsintervjuer.

För att studera förskollärares perspektiv på sitt uppdrag att leda arbetslagets gemensamma arbete har fyra fokusgruppsintervjuer genomförts med totalt 18 förskollärare av varierande ålder och arbetslivserfarenhet. Varje fokusgrupp bestod av 3–6 förskollärare som arbetade i samma rektorsområde. Några arbetade på samma förskola. Fokusgruppsintervjuer ger forskare möjlighet att samla in mycket data på kort tid för att studera människors attityder, värderingar och föreställningar när det gäller ett visst ämne som forskaren har bestämt (Wibeck, 2010), i detta fall förskollärares uppdrag att leda. Både det som sägs i gruppen och gruppens process kan vara intressant att analysera. Vi genomförde en första fokusgruppsintervju i september 2019 och därefter ytterligare tre fokusgruppsintervjuer i september 2020. Fokusgruppsintervjuerna tog ca en timme vardera. Förskollärarna fick diskutera fritt med varandra och vi forskare var, som moderatorer, aktiva lyssnare (Wibeck, 2010). Vi ville komma åt det som förskollärarna själva lyfte spontant i diskussionerna kring ledarskap inklusive det förtydligade ansvaret. Vi inledde diskussionen med att kort introducera ämnet genom att koppla till läroplanens formuleringar om förskollärares förtydligade ansvar och ledarskap. Därefter bad vi dem att fritt diskutera sina tankar utifrån detta uppdrag och gav inspel i diskussionen endast när det behövdes (Wibeck, 2010), som då förskollärarna tystnade eller avvek från ämnet. Förskollärarna drev diskussionen till stor del på egen hand men ibland uppstod ett behov av att ge dem riktning med ett par frågor. Dessa frågor handlade t.ex. om vem som leder arbetet i ett arbetslag samt hur aktivt rektor delegerar ledarskap till förskollärarna.

Det empiriska materialet består av ca fyra timmars fokusgruppsintervjuer som spelats in på ljudfil och därefter transkriberats så ordagrant som möjligt. I det analytiska arbetet gjordes först upprepade närläsningar av materialet i relation till studiens frågeställningar, där vi växlade mellan delar och helhet för att komma åt ”innehållsliga aspekter av det som sägs” och söka efter mönster (Wibeck, 2010, s. 99). Initialt i analysen fokuserades det som förskollärarna pratade om i sina samtal om ansvar och ledarskap. Återkommande innehåll identifierades där förskollärarna positionerade sig själva specifikt i relation till tre övergripande teman kopplat till uppdraget att leda: *Jämlikhet*, *erfarenhet* och *utbildning*. Detta föranledde en mer riktad analys av förskollärarnas reflexiva och interaktiva positioneringar i relation till de här innehållen. Här framträdde också vissa *spänningar* (utmaningar, svårigheter) kopplat till arbetslagets olika yrkeskategorier som kom att utgöra ett fjärde övergripande tema. Teoretiska begrepp användes därefter för att mer specifikt analysera hur förskollärarna på olika sätt positionerade sig själva och andra genom reflexiv och interaktiv positionering (Davies & Harré, 1990) och hur de förhandlade positioner genom att antingen acceptera eller göra motstånd mot dem (van Langenhove & Harré, 1999). I analysen har fokus varit på hur förskollärarna positionerar sig själva och andra och vad de gör

det i relation till, vad som framträder i samtalen som positivt och viktigt respektive som negativt och problematiskt och hur de gör motstånd, t.ex. genom att ifrågasätta.

Studien har genomförts i enlighet med god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Information om studiens syfte och metod gavs till såväl rektor som förskollärare där förskollärarna även gav ett skriftligt samtycke. Förskollärarna har informerats om regler knutet till GDPR, att deltagande är frivilligt och att de kan dra sig ur när som helst utan negativa konsekvenser. Det empiriska materialet har behandlats så att obehöriga inte kunnat ta del av dem och deltagarna har getts fiktiva namn för att skydda deras identiteter.¹ Som forskare har vi varit måna om att upprätthålla en god forskareetik i relation till deltagarna. Vi strävade efter att låta deltagarna komma till tals på sina villkor, t.ex. att välja om de ville tala eller avstå, vilket är en fördel när det kommer till etiska aspekter knutet till fokusgruppsintervjuer (Wibeck, 2010).

Resultat

I följande avsnitt presenteras en analys utifrån positioneringsteori som synliggör hur förskollärarna på olika sätt positionerar sig själva och andra i relation till sitt uppdrag att leda och hur de förhandlar positioner och värden genom att antingen acceptera eller göra motstånd mot dem. Det kan förekomma överlappningar till följd av komplexiteten i förskollärarnas positioneringar. Inledningsvis i samtalen berättar förskollärarna att de inte tidigare i någon större utsträckning har reflekterat över att de har en särskild ledarroll. De har då svårt att sätta ord på vad själva *ledandet* innebär specifikt och uttrycker viss tveksamhet över om läroplansförändringen 2018 har lett till någon skillnad i praktiken överhuvudtaget.

Jämlikhet

Det här temat handlar om hur förskollärarna via reflexiv och interaktiv positionering positionerar sig själva och andra i relation till sitt uppdrag att leda, kopplat till vikten av att vara en jämlik medarbetare som arbetar på samma våglängd som övriga i arbetslaget. Den jämlika medarbetaren positioneras i dessa samtal som särskilt värdefull och viktig för uppdraget att ta ansvar och leda arbetslagets gemensamma arbete. Detta framträder initialt som en allmänt accepterad position, en första ordningens positionering, som baseras på att alla ska känna sig trygga och lika mycket värda oavsett olika utbildning. Det framträder som mycket viktigt med samstämmighet och att ingen i arbetslaget framhäver sig eller sticker ut som mer kunnig än någon annan. Alla i arbetslaget behövs lika mycket och kompletterar

1 Deltagarna har tilldelats namn enligt principen: Fokusgrupp 1 (FG1) har getts namn på A, FG2 på B etc. Förkortningen FG används för fokusgruppsintervjuerna.

varandra utifrån sina erfarenheter och kunskaper. Med det som utgångspunkt delas arbetet mellan förskollärare och barnskötare upp på ett jämlikt sätt; de utför samma arbetsuppgifter och leder tillsammans på ett likartat sätt utan hierarkier. Det är viktigt, betonar t.ex. förskollärarna i FG3, att behandla varandra bra och likvärdigt än att fördela arbetet efter utbildning och kompetens. Trygghet och bra relationer i arbetslaget värderas högt då det anses som centralt för ett tillåtande klimat där alla kan komma till tals och våga uttrycka sin åsikt, och där man kan göra fel utan att någon kommer med pekpinna och dömer det som någon annan säger eller gör. Ett potentiellt problem som kan uppstå om någon, t.ex. på grund av sin förskollärarytbildning, skiljer sig från resterande kollegor i arbetslaget är att ”man skulle bli osäker väldigt snabbt om man jobbade med kollegor som var väldigt domineranta och för duktiga” (Agata, FG1). Här sker en interaktiv positionering av den (alltför) kompetenta kollegan som delvis problematisk och i motsättning till arbetslagets jämlika trygga grund. Avvägningar om vem som tar beslut, leder och påverkar det gemensamma arbetslagsarbetet bygger dels på den personliga förmågan att leda, dels på den starka ståndpunkten att respektera och lyssna in allas individuella förståelser och upplevelser. En utmaning som förskollärarna lyfter i samband med detta är att de känner oro för att framstå som former utifrån sin utbildning, vilket gör att de med hänvisning till vikten av allas lika värde ofta tar ett steg tillbaka istället för att driva en viss fråga. Här sker en reflexiv positionering där förskollärarna positionerar sig själva som delvis passiva, oroliga och osäkra i relation till arbetslagets jämlikhetstradition. Detta kan vidare tolkas som att förskollärarna gör motstånd, en andra ordningens positionering, mot att vara någon som ska leda baserat på sin pedagogiska universitetsutbildning.

Erfarenhet

Detta tema handlar om hur förskollärarna via reflexiv och interaktiv positionering positionerar sig själva och andra i relation till sitt uppdrag att leda, kopplat till både yrkes- och livserfarenhet som båda lyfts som mycket värdefulla. Medarbetare med lång erfarenhet, med eller utan utbildning, positioneras här som särskilt kunniga och lämpliga för uppdraget att ta ansvar och leda arbetslagets gemensamma arbete. Detta är en accepterad position av samtliga förskollärare. Ett långvarigt arbetslagsarbete skapar dessutom viktiga gemensamma erfarenheter och kunskaper om t.ex. användbara strategier. Att vara ung eller ny i yrket, med eller utan utbildning, framhålls i detta sammanhang därför som en stor utmaning. Detta eftersom yrkeserfarenheten från förskolepraktiken anses vara avgörande för att kunna ta ansvar för och leda verksamheten. Förskollärarna lyfter fram yrkes- och livserfarenheten som en förutsättning för arbetet i allmänhet och att leda arbetet i synnerhet:

Agneta: För kommer du som ny och då ska ha ett ledarskap och så kanske du jobbar, ibland säger man om det är lite speciellt så då är det ju förskolläraren som ska ta det,

och så kanske du jobbar med två som är barnskötare, då sitter du där då tjugotvå år och det kan, det är väldigt lätt att det kan bli fel till föräldrarna också så det gäller ju verkligen att väga sina ord.

Agata: Jag kommer ihåg själv när jag var helt ny och så skulle man ha utvecklings-samtal (---) det var ju *jätteobehagligt*. Men som jag känner nu när jag jobbat så länge (---) känner mig väldigt trygg då om man säger, det är ingen förälder som jag känner jag inte skulle kunna bemöta på rätt sätt. Men om man är ny och kommer ut och man känner såhär att man är tjugotvå och så ska man va, ha samtal med nån pappa som är trettiofem och så känner man att dom vet egentligen *allt* bättre än vad jag vet för att man inte har den här tryggheten.

I utdraget synliggörs en interaktiv positionering av unga och oerfarna förskollärare som otrygga och mindre kompetenta att ta ansvar och utöva ett ledarskap, även i relation till äldre och manliga vårdnadshavare med utgångspunkt i den erfarenhetsbaserade kompetens som föräldraskapet ger.

Sammanfattningsvis visar resultatet hittills hur den erfarna jämlika medarbetaren positioneras som särskilt värdefull när det gäller att ta ansvar och leda det gemensamma arbetet. Sett till positioneringsteorins relationella dimension positioneras samtidigt den akademiskt utbildade förskolläraren som mindre viktig i relation till den mer erfarna medarbetaren oavsett dennes utbildning.

Utbildning

Detta tema handlar om hur förskollärarna positionerar sig själva i relation till sitt uppdrag att leda, kopplat till sin förskollärarytbildning. Allt eftersom samtalen i fokusgrupperna framskrider betonar förskollärarna alltmer förskollärarytbildningens betydelse för ett kvalitativt ledarskap. Även om förskollärarna under hela samtalet står fast vid att erfarenhet och goda relationer i arbetslaget är värdefullt, så börjar de försiktigt positionera sig själva som särskilt kunniga och lämpliga för uppdraget att ta ansvar och leda arbetslagets gemensamma arbete. Förskollärarna framträder alltmer som aktiva i att argumentera för den fördjupade kompetens som deras utbildning har medfört. I detta sammanhang diskuterar förskollärarna de olika yrkeskategoriernas positioner i hög grad genom att ställa reflekterande frågor som ifrågasätter att det som räknas allra mest är yrkeserfarenhet och jämlikhet. Detta kan förstås som ett slags motstånd, en andra ordningens positionering, mot deras egen initialt framförhandlade bild av att det är den erfarna, jämlika medarbetaren som är viktigast för uppdraget att leda. Här synliggörs en viss *förändringsprocess* där förskollärarnas föreställningar vidgas från en gemensam övertygelse om att erfarenhet och jämlikhet är överordnat till en gemensam övertygelse om att också förskollärarytbildning är och borde vara mer centralt. Detta kan tolkas som en delvis ny första ordningens positionering. Förskollärarna diskuterar att de genom sin förskollärarytbildning skapat

fördjupade kunskaper om förskolans utbildning, att den därför borde ”spela roll” och att de vill och borde ta mer ansvar som följd av den:

Berit: Sen just det om man tänker på ledarskap, man ser ju lite... ändå att vi *har* lite olika utbildning. Vi har lite annat *tänk* kanske i vissa situationer, när man t.ex. tänker på det här att vi behöver individanpassa undervisningen. Vi har många... ja, barn med olika förutsättningar, olika språk och det här att vi kanske behöver dela upp dom i mindre grupper, att *dom* behöver det *här* och *dom här* behöver det *här*. Vi kanske... har en annan helhetssyn på barn överhuvudtaget tror jag. Vi har ju ändå lite mer med oss om man säger, att vi, jag tror vi tänker lite annorlunda kanske... barnskötare och även... såna som inte har utbildning, även om dom har lång erfarenhet och så, så har dom ju inte med sig riktigt det här pedagogiska tänket alltid kanske.

Förskollärarna gör här en reflexiv positionering av sig själva som särskilt kunniga utifrån sin utbildning som medfört särskilda kunskaper i form av ett ”annat tänk”. Förskollärarna upplever att de har särskilda pedagogiska kompetenser och en förmåga att t.ex. vända och vrida på perspektiv som en följd av utbildningen, vilket har bidragit till att de har ”den här djupheten” (Camilla, FG3). De kommer också in på förskolans långa tradition med olika yrkesgrupper, vilket lyfts fram som både en styrka och ett dilemma. En styrka, som de håller fast vid som viktig, är att det finns en dynamik i arbetslaget där de kan nyttja varandras olikheter och ta vara på varandras styrkor och erfarenheter. Olika kompetenser i arbetslaget beskrivs emellertid också som ett dilemma eftersom det kan försvåra arbetet mot ett gemensamt mål om man har för olika utgångspunkter. I samband med detta lyfts det som en förmån och styrka att arbeta i arbetslag med flera förskollärare:

Dagny: Och det känner, jag jobbar just nu med två... eller jag är ensam förskollärare i min grupp. Och jag kan känna att man kanske, alltså är man *två* så skulle man få mer stöd av varandra och att man verkligen kan *använda sig* av allt man har läst...

Doris: Ja, om att ha de pedagogiska diskussionerna är det som man saknar då för jag har alltid haft det så. (*medhåll från övriga*)

Förskollärarna uppskattar de djupare pedagogiska diskussioner som de kan föra med likvärdigt utbildade kollegor. De diskuterar också hur de i egenskap av att vara förskollärare har mer specifikt ansvar för att utbildningen och undervisningen håller hög kvalitet. Ur det perspektivet framstår det för dem som orimligt att den individuella planeringstiden är densamma för förskollärare och barnskötare – vilket är något de menar att de ofta funderar på men som aldrig lyfts i vardagen av någon, inte heller rektor. De upplever dock förväntningar och stress knutet till detta ökade ansvar, både från sig själva, från sina barnskötarkollegor och rektor. Däremot upplever de inte att mandatet att särskilt ansvara för och leda det gemensamma arbetet är vare sig tydligt uttalat och delegerat av rektor eller

accepterat i arbetslaget. Sammanfattningsvis synliggör analysen hur förskollärarna alltmer positionerar sig själva som särskilt kunniga i relation till sitt uppdrag att leda, kopplat till förskolläraryrkesutbildningens betydelse för ett kvalitativt ledarskap.

Spänningar i ledarskapsuppdraget i relation till arbetslagets olika yrkeskategorier

Detta tema avser att belysa spänningar kopplat till förskollärares ledarskapsuppdrag som framträder i relation till arbetslagets olika yrkeskategorier, vilket i denna kontext består av både förskollärare och barnskötare. Här ligger det analytiska fokuset på dilemman och konflikter kopplade till förskollärares uppdrag att leda arbetslagets gemensamma arbete. Resultatet synliggör närvaron av en laddad tystnadskultur som tar sitt uttryck på olika sätt. Det handlar dels om avsaknaden av ett tydligt ledarskap från rektor, med oklara arbetsbeskrivningar och roller kopplat till vem som ska ta ansvar och leda det gemensamma arbetet. Dels handlar det om en ständig rädsla att sticka ut som förskollärare och verka förmer än de andra i arbetslaget utifrån sin utbildning.

När det gäller *avsaknaden av ett delegerat mandat att leda*, så upplever förskollärarna att de visserligen fått ett mer ”erkänt ledarskap i läroplanen” (Carolina, FG3) som lägger mer ansvar på dem som förskollärare, men att uppdraget att leda är ”luddigt” (Betty, FG2) i praktiken för alla medarbetare. Förskollärarna frågar sig vad uppdraget att leda egentligen handlar om i praktiken, inte minst kopplat till sina barnskötarkollegor, och de saknar ett tydligt mandat att leda från rektor. I samtalen sker en interaktiv positionering av rektor som osynlig då många upplever att rektor inte kommunicerar eller tydliggör arbetsfördelningen offentligt för alla. I vissa fall har rektor explicit önskat att arbetslaget ska arbeta helt jämlikt utan någon ansvarsuppdelning överhuvudtaget. Förskollärarna menar vidare att detta bidrar till att frågan är känslig och svår att hantera. De enda ansvarsuppgifter som rektor tydligt delat upp mellan förskollärare och barnskötare är svårare samtal med vårdnadshavare, situationer då specialpedagog behöver kopplas in samt arbetet med 5-årsgrupper med efterföljande övergångssamtal till förskoleklass. Denna fördelning är också accepterad av barnskötarna. I de fall förskollärarna i FG4 deltar i särskilda utvecklingsgrupper med andra förskollärare upplever de utmaningar med att vidareförmedla det som sagts eller bestämts på mötet till resten av arbetslaget, eftersom vissa beslut inte alltid tas emot ”på ett bra sätt” (Dagny, FG4). I just de fallen har de haft stöd av sin rektor om det skulle uppstå diskussioner, vilket underlättar arbetet i arbetslaget eftersom förskollärarna har ”ett högre beslut också att luta sig emot” (Dagny, FG4) och inte behöver ”ta striden” (Camilla, FG3). Därmed undviks ifrågasättanden eller konflikter. En sådan explicit uppdelning utifrån utbildning är emellertid ovanlig. I FG2 nämns hur tystnadskulturen kring olika utbildning och ansvar gör att vissa förskollärare känner att de, lite i smyg, behöver ha en övervakande blick på barnskötarkollegornas arbete för att se till att det blir gjort på ett kvalitativt sätt som förskolläraren kan stå för. Oklara roller och ansvarsfördelningar skapar på det här sättet spänningar i arbetslaget och det upplevs

som olustigt och besvärligt. Frågan om arbetsfördelning mellan de olika yrkesgrupperna är en "het potatis" (Disa, FG4) som är svår för dem alla att hantera, och de ger flera exempel på situationer i vardagen där de brottas med vad de förväntas göra i relation till barnskötarna:

Betty: Ibland hade det varit skönt, för man blir nästan själv ibland såhär 'borde jag göra mer, borde jag ta det här, vad borde jag göra *mer* för jag är ledaren'. Eller liksom. Ibland hade det varit lite skönt om man hade det lite... att chefen sa att 'det här ska ni som är förskollärare, ni ska ansvara för *det här*'. Och dom som är barnskötare eller utbildade dom behö... ska inte *behöva* ta det här eller att det är *såhär* det är uppdelat, *utan* att det blir uppdelat, för det får ju inte bli (---) att inte nån känner sig mindre bra eller mindre lämpad eller liksom. Men ibland hade det varit... lite skönt för man... som sagt man vet knappt själv skillnad ibland.

Agneta: Det är inte alltid bara tydligt över ska en barnskötare som kanske då känner sig... otillräcklig, inte har läst lika mycket som jag behöva göra precis det här, men det har vi aldrig liksom fått nåt svar... lyfta frågan eller så... att... vi ska ansvara för eller ska jag då säga till dig som är barnskötare 'du hörru du har du inte haft dina samtal eller'... vi tycker det är lite luddigt när vi har resonerat på vår avdelning, gränsen där liksom med ska jag vara chef för barnskötaren som har jobbat här mer än mig och liksom är jätteproffsig person då?

Förskollärarna gör här en reflexiv positionering av sig själva som osäkra på sitt ledarskapsuppdrag i relation till sina barnskötarkollegors uppdrag, särskilt de kollegor som har lång och rik erfarenhet från förskolepraktiken. Det framträder en stark önskan hos förskollärarna om att få hjälp av rektor att tolka och tydliggöra de olika yrkeskategoriernas arbetsuppgifter för att undvika osäkerhet och splittring i arbetslaget. För förskollärarnas del handlar det om att i praktiken kunna hantera det särskilda ledarskapsansvar som är tydligt framskrivet i deras uppdrag. För barnskötarnas del kan det handla om att inte behöva ta lika mycket ansvar som förskollärarna.

Ett annat framträdande innehåll är *rädslan att sticka ut som förskollärare*. Förskollärarna positionerar sig i samtalen som osäkra och oroliga med utgångspunkt i de sociala konflikter som kan uppstå kring frågan om yrkeskategoriernas olika utbildning och arbetsuppgifter. Trots att förskollärares respektive arbetslagets ansvar och arbete är tydligt formulerat i läroplanen så är detta alldeles för känsligt att diskutera öppet. Något som är mycket påtagligt i samtalen är oron för att barnskötare, särskilt de som arbetat några år, kan uppleva sig som oviktiga i relation till förskollärarnas ansvar och ledarskap. De berättar att barnskötare ibland ställer sig frågande till varför just förskollärare ska delta på vissa möten, ha mer ansvar och högre lön när de ändå utför samma arbetsuppgifter:

Dagny: Och sen har det varit lite känsligt i den här kommunen känns det som, att förskollärare... ja. Man ska nästan inte *säga* att man är förskollärare. Det blir nästan...

Diana: Ja, vi ska vara lika. Alla är lika.

Doris: Vi utför ju samma sysslor så att säga (---) och man vågar inte trycka på att 'jag är förskollärare' så tydligt som man kanske skulle vilja. 'Det här är det här som gäller nu och vi har faktiskt *läroplanen* att gå efter'. Och där står det ju klart och tydligt. Utan då blir det att man backar hellre nästan än att det ska bli en diskussion av det.

Förskollärarna beskriver att de har svårt att hantera sådana frågor i kollegiala möten och vågar inte lyfta fram sin profession som utbildade förskollärare. Diskussioner där förskollärares ansvar ifrågasätts blir särskilt påtagliga när nyutbildade förskollärare anställs och kommer in i arbetslaget för att "styra och ställa" (Britta, FG2). Att uttrycka att man har en akademisk utbildning och därför tar eller ges mer ansvar är därför inget förskollärarna känner sig bekväma med att göra. De tar hellre ett steg tillbaka och lägger locket på för att värna om frid och lugn i arbetslaget. FG4 berättar att det på initiativ av rektor har gjorts försök i rektorsområdet att tydliggöra yrkesroller och en viss arbetsfördelning, men att det inte mottagits väl av barnskötarna som upplevt att de därmed utesluts ur sammanhang där de tidigare ingått. De ger exempel på att de fått namnskyltar med namn och yrkestitel som skulle bäras i arbetet:

Dagny: Vi fick ju namnskyltar. Det blev det ju också lite runtomkring. Inte så mycket just på den här förskolan, men i en annan förskola var det väldigt ifrågasatt varför det ska stå, ja, legitimerade förskollärare på våra.

Doris: Och barnskötare på alla andras... även de som inte har en utbildning så, att det står barnskötare på.

Dagny: Ja. En sån sak känner man att man nästan får be om ursäkt för att man har utbildat sig, det känns väldigt fel.

Det berättas om en barnskötare som i relation till en fortbildning om förskollärares ansvar i undervisningen sorgset uttryckt att "jaha, vad ska jag göra nu då, det är lika bra jag slutar, jag har ändå inget värde för jag får ändå inte göra något i förskolan" (Carolina, FG3). Det finns en ständigt närvarande rädsla för att framhäva sig och därmed "köra över" (Britta och Bella, FG2) någon annan. Förskollärarna positionerar sig själva som osäkra och oroliga, en reflexiv positionering som under samtalet framträder som en accepterad position av samtliga. Senare under samtalen vänder de dock på sitt resonemang genom att dels ifrågasätta varför utbildning inte får synas, dels betona att alla har möjlighet att välja att utbilda sig. Ytterst är det, menar de, ett självständigt val att investera i en utbildning eller inte. De ifrågasätter i det sammanhanget varför deras val att utbilda sig ska leda till att de inte vågar vara stolta över sin utbildning och menar att det inte är särskilt konstigt att de har mer ansvar och högre lön. Detta kan ses som ett motstånd, en andra ordningens positionering, mot arbetslagens starkt rotade jämlikhetstradition som verkar förminska förskollärares särskilda kompetens.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis synliggör resultatet hur jämlikhet samt yrkes- och livserfarenhet är det som initialt värderas högst för arbetet i allmänhet och ledarskapet i synnerhet, jämfört med akademisk utbildning och fördjupad kompetens. Under samtalens gång utmanas denna bild på olika sätt, då förskollärarna alltmer aktivt argumenterar för sin utbildning som centralt för uppdraget att ta ansvar och leda. Utbildning och utbildade kollegor positioneras här som viktigt för förskolans kvalitet och samtidigt som något som skapar gnissel och osämja i arbetslaget. Det finns en frustration hos förskollärarna över att varken de själva eller rektor vågar samtala om de olika yrkesgruppernas kompetenser och ansvar, trots att uppdelningen skrivits fram i läroplanen sedan många år. Förskollärarna uttrycker osäkerhet kring hur de ska agera för att bryta den dominanta traditionen där jämlikhet och erfarenhet väger så tungt i arbetslagen.

Diskussion

Syftet med den här studien är att bidra med kunskap om förskollärares föreställningar om sitt ledarskapsuppdrag i relation till arbetslagets gemensamma arbete. I detta avsnitt diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning. Resultatet visar hur förskollärarna genom både reflexiv och interaktiv positionering positionerar sig själva och andra i relation till att leda det gemensamma arbetet. Förskollärarna förhandlar om olika positioner genom att tillsammans skapa, acceptera och göra motstånd mot positioner kopplat till ledarskap där de värderar särskilda aspekter som betydelsefulla för detta uppdrag. Ett framträdande resultat i den här studien är att förskollärarna inledningsvis värderar erfarenhet som långt mer betydelsefullt för uppdraget att leda än deras akademiska förskollärarytbildning, vilket går i linje med tidigare forskning som visat att erfarenhet ses som mycket viktigt (se t.ex. Cervantes & Öqvist, 2021; Halland & Winje 2022). Detta kan vidare relateras till förskollärarnas betoning på jämlikhet där alla, oavsett utbildning och kompetens, delar lika på både ansvar och arbetsuppgifter. Att leda det gemensamma arbetet *tillsammans* framträder som mer önskvärt och överordnat framför ett särskiljande av arbetsuppgifter utifrån utbildning och kompetens. Alltför kompetenta kollegor positioneras snarare som potentiell orsak till splittring i arbetslaget, vilket kan ge dålig självkänsla hos både barnskötare och förskollärare. Detta är till en början i samtalen en oomstridd och accepterad positionering. Även tidigare forskning har pekat på traditioner av ett demokratiskt och jämlikt ledarskap utifrån förskolans platta organisationskultur (Cervantes & Öqvist, 2021; Eriksson, 2014), vilket är förutsättningar som – betraktat utifrån föreliggande studie – inverkar på det vardagliga arbetet även idag och tyder på att förändringar på policynivå tar tid och är svåra att genomföra konkret i praktiken.

Ett annat framträdande resultat av denna studie är att den initiala föreställningen, där erfarenhet och jämlikhet framträder som de viktigaste aspekterna för att leda ett arbetslag, på olika sätt utmanas av förskollärarna ju längre samtalen fortskrider. Detta sker genom reflekterande ifrågasättanden av olika slag vilket kan ses som ett uttryck för motstånd. En vidgad föreställning framträder under samtalets gång där förskollärarytbildning alltmer värderas som betydelsefull och grundläggande för ett kvalitativt ledarskap vid sidan av erfarenhet och goda relationer. Förskollärares vetenskapliga kompetens omtalas i dessa samtal som särskilt viktig för förskolans kvalitetsarbete, t.ex. i form av fördjupade samtal och analys. I det här sammanhanget lyfts också det jämlika samarbetet, där utbildning inte ges tyngd, delvis även som ett dilemma eftersom alltför stora olikheter i kompetens kan vara försvårande omständigheter i kvalitetsarbetet. En utmaning här är dock att frågor om olika utbildning och ansvar kopplat till uppdrag och kvalitet inte diskuteras öppet i praktiken. Resultatet visar snarare närvaron av en stark tystnadskultur som en följd av osäkerhet och rädsla för att förskollärarna ska framstå som förmer än någon annan. Frågor om olika utbildning och ansvar väcker känslor och oro som tystas ner av alla i arbetslaget, inklusive rektor, vilket delvis går i linje med tidigare studier (se t.ex. Eriksson, 2014, 2015). Förskollärarnas betoning av goda relationer i ett jämlikt arbetslag där kollegorna kompletterar varandra kan relateras till arbetslaget som ett rollkompletterande team (Riddersporre, 2010b) och olika typer av likhetsprinciper i förskolans omsorgsbaserade organisationsstruktur som är svåra att bryta av oro för att skapa åtskillnad (Aasen, 2010; Eriksson, 2014). Den *förändringsprocess* som synliggörs i samtliga fokusgruppsamtal under den förhållandevis korta tid som dessa pågick var överraskande. Förskollärarna ifrågasatte alltmer den jämlika arbetsfördelningen och resonerade kring att deras förskollärarytbildning borde påverka det gemensamma arbetet mer än det gör idag. En möjlig orsak till förändringen är att fokusgruppssamtalen, där endast förskollärare deltog, skapat förutsättningar att öppet diskutera dessa frågor utan oro för att framträda som mer viktiga och kunniga än andra. I samtalen tar förskollärarna stöd i och bekräftar varandra i att deras utbildning innebär en särskild och fördjupad kunskap central för förskolans utbildning. En ytterligare aspekt som möjligen har påverkat är att vi som forskare och moderatorer under samtalen höll fokus på styrdokumentens framskrivningar av deras specifika ansvar. Sammantaget menar vi att detta indikerar behovet av en mer öppen kommunikation kring skillnader i utbildning och yrkesroller i förskolan om förskollärare ska kunna utföra det uppdrag som styrdokumentet föreskriver.

Ledarskap och kvalitet i förskolan

Sammanfattningsvis visar vår studie att goda relationer, yrkeserfarenhet och förskollärarytbildning betonas av förskollärarna som centrala delar för att kunna leda arbetslagets gemensamma arbete, även om det i vår studie framträder en osäkerhet kring vad uppdraget att leda faktiskt innebär i praktiken, något som tidigare studier också har visat (jfr t.ex.

Catucci, 2021). Föreliggande studie visar att förskollärarytbildning initialt underordnas erfarenhet när det gäller ansvar och ledarskap. Under samtalets gång skapar detta frustration hos förskollärarna eftersom det innebär att de inte fullt ut kan använda sin kompetens och därmed utöva det ledarskap som de är ålagda. Att dessutom vara *ung* förskollärare verkar möjligen ytterligare underminera värdet av utbildningen och begränsa möjligheterna att ta ansvar, driva ett uttalat ledarskap och få professionell respekt. Detta resonemang kan förstås i ljuset av begreppet *ageism* (Bytheway, 1995) som pekar på att ålder kan användas som grund för maktrelationer, för att positionera människor och skapa åtskillnad mellan dem (Bytheway, 1995; Krekula et al., 2005). En intention med ett specifikt framskrivet förskolläraryuppsdrag är att stärka den pedagogiska kvaliteten och öka likvärdigheten för alla barns möjlighet till utveckling och lärande (Skolinspektionen, 2018). Emellertid visar föreliggande studie att pedagogers arbete och ansvar fortfarande inte fördelas med utgångspunkt i utbildning, trots Skolverkets (2010, 2018) formuleringar. Istället fördelas arbetet utifrån frågor om människovärde där möjligheter till alternativa tolkningar och sätt att hantera detta förefaller tämligen begränsade. Annan forskning har också visat att förskollärarens kompetenser förminskas av både förskollärare och barnskötare (Cervantes & Öqvist, 2021). Om förskollärarens utbildning inte betraktas som en styrka i praktiken och som inte får spela en tydlig roll i arbetslagets gemensamma arbete, så föranleder det en rad frågor kopplat till synen på och betydelsen av både akademisk utbildning och kvalitet i förskolan. Vad blir konsekvenserna för förskolans kvalitet och likvärdighet om akademisk utbildning i vissa förskoleområden så starkt framträder som underordnat erfarenhet? Förskollärarna i den här studien upplever t.ex. att fördjupade teoretiska diskussioner och ett analytiskt förhållningssätt behövs för att skapa hög kvalitet och goda möjligheter för barns lärande, men att sådana diskussioner är en bristvara. Arbetslagens pedagogiska arbete verkar snarare utgå från en rättvis anpassning så att alla, oavsett kompetens, ska kunna genomföra samma arbete. En potentiell risk vi ser, som också Cervantes & Öqvist (2021) har pekat på, är att den fortsatta jämlikhetsdiskursen kan påverka förskolans kvalitet till det sämre; att förskolans utbildning urvattnas om den företrädesvis bedrivs utifrån traditioner om jämlikhet snarare än att de med mer riktad och fördjupad pedagogisk utbildning leder det gemensamma arbetet utifrån vetenskaplig grund.

Slutsatser och implikationer

Resultatet antyder att förskollärarna genom fokusgruppssamtalen stärks i sitt särskilda ledarskapsuppsdrag. En gemensam förståelse framträder där erfarenhet och goda relationer är värdefullt, men att förskollärarytbildning borde spela större roll för arbetsfördelningen. En viktig aspekt för förskollärarnas möjligheter att leda är att de får mer stöd (jfr Catucci, 2021), bland annat från rektor genom att denne dels tydligt och offentligt kommunicerar

det formella mandatet att leda till alla inom arbetslaget, dels presenterar tydliga arbetsbeskrivningar kring *vad* förskollärarna ska leda som en följd av detta. I de få fall när rektor har delegerat ett konkret ansvar upplever förskollärarna i vår studie att såväl deras ledarroll som barnskötarnas roll accepterats av alla. En slutsats som vi drar är därför att det krävs en öppen diskussion med alla medarbetare om arbetslagens olika yrkesroller för att förskollärare ska kunna ta det pedagogiska ansvaret och leda arbetslagets gemensamma arbete. Det finns ett behov av att lyfta upp, diskutera och omsätta *begreppet* ledarskap till förskolans specifika kontext (Jensen, 2022; Rönnerman et al., 2018) både på policynivå och verksamhetsnivå för att stärka förskollärares möjligheter att leda på ett sätt som i förlängningen stärker förskolans pedagogiska kvalitet. Förskollärarna behöver också verktyg och strategier för hur ledarskapet kan utövas konkret i praktiken. Förskollärarna i föreliggande studie har inledningsvis i samtalen haft svårt att sätta ord på vilka särskilda kompetenser de faktiskt har. En orsak kan vara att många av dem gick sin förskollärarytbildning innan läroplansrevideringarna 2010 respektive 2018, där det särskilda ansvaret och sedermera ledarskapet skrivs fram som en del av förskollärares uppdrag. Under intervjuernas gång blir förskollärarna emellertid alltmer aktiva i att argumentera för värdet av sin utbildning eftersom den har bidragit till en teoretisk och analytisk förmåga, men detta görs ändå med delvis trevande ordalag. Vi drar därför också slutsatsen att den akademiska utbildningens betydelse för förskolläraryrket i högre grad behöver diskuteras och betonas också inom ramen för förskolläraryrket. Förskollärares utbildning och kompetens behöver även i det sammanhanget lyftas som viktigt för ledarskapet i praktiken och för förskolans kvalitet. Resultatet föranleder fortsatt forskning som både breddar och fördjupar kunskaper om förskollärares ledarskap i teori och praktik.

Författarbiografi

Lovisa Skånfors arbetar som lektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskningsintresse är inriktat mot förskollärares ledarskap. Hon är också bland annat kursledare och undervisande lärare på förskolläraryrket på termin 5, *Att leda och utveckla förskolans verksamhet*, där förskolans ledarskap fokuseras ur olika perspektiv.

Kristin Ungerberg arbetar som lektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Forskningen handlar bland annat om förskollärares ledarskap. Ungerberg har inom ramen för förskollärares ledarskap drivit ett praktikinriktat forskningsprojekt tillsammans med en rektor och sex förskollärare i en kommun. Hon är också lärare och examinator för förskolläraryrket på termin 5, *Att leda och utveckla förskolans verksamhet*.

Referenser

- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 293–305. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-05>
- Berg, G., Sundh, F. & Wede, C. (2020). *Lärare som ledare: I och utanför klassrummet* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Bytheway, B. (1995). *Ageism*. Open University Press.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2016). Care as everyday staff leadership. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 329–343. <https://journal.fi/jecer/article/view/114064/67263>
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ö. (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnhagens ledelseprosess. *Nordic Early Childhood Research Journal*, 7(13), 1–17. <https://doi.org/10.7577/nbf.628>
- Catucci, E. (2021). Responsibility for teaching: A missed opportunity? *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 120–139. <https://journal.fi/jecer/article/view/114159/67358>
- Cervantes, S. & Öqvist, A. (2021). Preschool teachers and caregivers' lack of repositioning in response to changed responsibilities in policy documents. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 323–336. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969742>
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordisk barnehageforskning*, 7(7), 1–17. <https://doi.org/10.7577/nbf.576>
- Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar: Från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(1–2), 8–32. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1405>
- Eriksson, A., Svensson, A-K. & Beach, D. (2018). Reformimplementering i förskolepraktik – ett exempel på hur förskollärarens ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 4(2), 59–75. <https://noad.ub.gu.se/index.php/noad/article/view/109/38>
- Halland, S. & Winje, A. (2022). ”Jeg kunne like gjerne vært en assistent” – en studie av nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(3), 116–128. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating teacher leadership in ECE centers in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289–309. <https://journal.fi/jecer/article/view/114062/67261>

- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (Red.). (2013). *Researching leadership in early childhood education*. Tampere University Press.
- Jensen, M. (2022). *Ledarskap mitt i verksamheten: Att leda kollegor i förskola, skola och fritidshem*. Gleerups.
- Krekula, C., Närvänen, A.-L. & Näsman, E. (2005). Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2–3), 81–94. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tgv/article/view/2337/2091>
- Murray, J. & McDowall Clark, R. (2013). Reframing leadership as a participative pedagogy: The working theories of early years professionals. *Early Years*, 33(3), 289–301. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781135>
- Nilsen, H. K. (2015). Konstruksjoner av ledarskap i barnehagen. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 11(8), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1205>
- Northhouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4. uppl.). SAGE.
- Riddersporre, B. (2010a). Normativ styrning i förskolan: En fallstudie. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 133–149. <https://doi.org/10.7577/nbf.281>
- Riddersporre, B. (2010b). Ledarskap i förskolan. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (ss. 211–227). Natur & Kultur.
- Rönnerman, K., Edwards-Grove, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: Lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research* 53(4), 415–437. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport. Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt uppdrag att granska förskola*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. I R. Harré & L. van Langenhove (Red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (ss. 14–31). Blackwell Publishers.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wibeck, C. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. uppl.). Studentlitteratur.