



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

"MAN HINNER INTE ALLT... SÅ NÅGONTING MÅSTE MAN TA BORT"

Om förskolechefers prioriteringar av, och förutsättningar för att bedriva ett pedagogiskt ledarskap

Emma Ivar

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogrammet i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Caroline Runesdotter
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT18 IPS PDAU62:7

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogrammet i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Caroline Runesdotter
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT18 IPS PDAU62:7
Nyckelord:	Pedagogiskt ledarskap, ledarskap, förutsättningar, praktikarkitektur, direkt och indirekt ledarskap

Syfte:	Studien syftar till att undersöka de institutionella, organisatoriska, relationella och individuella förutsättningar som har betydelse för hur kommunala förskolechefer utövar sitt pedagogiska ledarskap.
Teori:	Det teoretiska ramverk som främst används är praktikarkitektur. Grundläggande teoretiska antaganden tas från socialkonstruktivismen och etnometodologin. Ledarskap ses som en social process och ledarskapshandlingars effekter som avhängiga människors mottaglighet för dessa.
Metod:	Studien använder sig av en kvalitativ ansats där intervjuer ligger som grund. För att dubbelkolla och stärka vissa av intervjuresultaten används också enkäter samt innehållsanalys.
Resultat:	Det pedagogiska ledarskapet inom förskolan påverkas av såväl diskursen om ledarskap som förskolans historik och de organisatoriska förutsättningar som finns för förskolecheferna. Den statliga styrningen skapar ett handlingsutrymme för förskolecheferna vilket dock riskerar att begränsas av de kommunala arbetsuppgifternas deadlines och uppföljningar. Förskolans kultur av att vara en platt organisation där förskolechefens funktion varit mer administrativ kan hindra det mer verksamhetsnära, direkta ledarskap som den nya statliga styrningen skapar utrymme för.

Förord

Förskolan är en verksamhet vars förutsättningar jag brinner för, därför var det ett självklart val att skriva om ledarskapet i förskolan i mitt examensarbete i utbildningsledarskap. Det är ett ledarskap som ibland kommer i skymundan och får hänga med i diskussioner om skolledare som egentligen mest handlar om rektorskapet. Förskolan med sina strävansmål utgör en egen del i utbildningsväsendet och min erfarenhet är att det är där grunden läggs för en livslång nyfikenhet på lärande.

Jag har själv jobbat som förskollärare i 10 år och som förskolechef sedan 2,5 år tillbaka. Jag arbetar inom privat verksamhet på ett föräldrakooperativ vilket innebär att jag jobbar både som förskolechef och som förskollärare. Att vara förskolechef på ett kooperativ kan innefatta ganska olika arbetsuppgifter på olika förskolor. Dock har jag precis som kommunala förskolechefer ett ansvar som pedagogisk ledare vilket regleras i skollag och läroplan. Min huvudman är dock en styrelse som består av föräldrar på kooperativet. Att min huvudman därmed byts ut regelbundet innebär också att förskolechefsrollen är en något som jag hela tiden är medkonstruktör till. Det är också jag själv som är med och sätter förutsättningar och förhandlar om mitt handlingsutrymme. Samtidigt ligger ansvaret för det pedagogiska ledarskapet, och översättningen från mål till handling, på förskolechefen oavsett om du arbetar kommunalt eller privat. Att filosofera om konsekvenser av det ledde mig in på ämnet för den här uppsatsen.

Först vill jag tacka de förskolechefer som tog sig tid att ta emot mig för den här studien. Det har betytt väldigt mycket både för empirin till uppsatsen, men också gett mig lärdomar för mitt eget ledarskap.

Jag är väldigt glad över att ha fått möjlighet jobba deltid för att kunna genomföra den här masterutbildningen och vill tacka både min arbetsgivare och mina kollegor för all pepp, och för att ni stått ut med mina för er förmodligen stundtals helt irrelevanta teoretiska resonemang kring ledarskap de senaste fyra åren.

Tack också till min handledare Caroline Runesdotter för mycket konstruktiv feedback under resans gång.

Till sist vill jag också tacka min man och mina barn som stöttat mig i med och motgång, som förstått att jag ibland har behövt gå in i min lilla studiebubbla. Som tålmodigt flyttat på min hög med böcker som jag spridit ut över soffan när ni ville kolla på TV.

Emma Ivar

Göteborg, 2018-05-22

Innehållsförteckning

Inledning	2
Studiens relevans	3
Syfte och frågeställningar	4
Uppsatsens disposition	4
Forskningsöversikt	5
Förskolans ansvarsfördelning- en historisk tillbakablick	5
Förskolechefsrollen idag	5
Förskolechefens ansvar och befogenheter	6
Ny skollag	7
Det kommunala uppdraget	8
Kulturer och förskolechefsuppdraget	8
Ledarskap	9
Pedagogiskt ledarskap	10
Sammanfattning	11
Metodologi och teoretiska utgångspunkter	13
Kunskapssyn	13
Det institutionella, organisatoriska, relationella och individuella	13
Praktikarkitektur	14
Direkt och indirekt ledarskap	15
Kvalitativ metod	15
Intervju	16
Triangulering	17
Enkät	17
Innehållsanalys	17
Transkribering	18
Respondenter	18
Studiens tillförlitlighet	20
Etiska överväganden	20
Resultat	22
Kulturellt diskursiva arrangemang	22
Institutionella förutsättningar	22
Statens och kommunens uttalanden	23
Uttalanden om vem man söker och om vem som behövs	23
Vem är och vad gör den pedagogiska ledaren i förskolechefernas uttalanden?	24
Systematik genom regelbundna möten	25
Vem man beskriver att man skulle vilja vara	26
Direkt och indirekt ledarskap	27
Kulturellt diskursiva arrangemang: möjligheter och hinder	27
Materiellt-ekonomiska arrangemang	28

Uppföljning	28
Budget	29
Arbetsmiljö och personalansvar	30
Materiellt-ekonomiska arrangemang: möjligheter och hinder	31
Sociala-politiska arrangemang	31
Stödfunktioner	32
Att kunna mötas	33
Att blanda sig i	34
Personalfrågor	35
Kommunala mål	36
Social-politiska arrangemang: möjligheter och hinder	36
Resultatdiskussion	37
Diskussion	38
Arrangemang kring praktiken pedagogiskt ledarskap	38
De kulturellt-diskursiva arrangemangen i relation till de sociala-politiska	38
De materiellt-ekonomiska arrangemangen i relation till de social-politiska	40
De kulturellt-diskursiva arrangemangen i relation till de materiellt-ekonomiska	40
Sammanfattning	41
Slutord	42
Referenslista	44
Bilaga 1.	48
Antal medarbetare	48
Möten	48
Uppdraget	48
Tid för pedagogiskt ledarskap	48
Bilaga 2. Intervjuguide	50
Bilaga 3. Samtyckesformulär	52
Bilaga 4. Presentationsbrev enkät	53
Bilaga 5. Enkät	54

Inledning

Tidigare beslutade kommunen om hur ledningen för förskolan skulle organiseras, men med den nya skollagen skrevs förskolechefen som befattning fram. Skollagen fastslår att ”Det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ska ledas och samordnas av en förskolechef. Dessa ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas.” (SFS:2010:800, 9§). I samband med detta reviderades också förskolans läroplan vilken ytterligare förtydligade förskolechefens ansvar för att bedriva ett pedagogiskt ledarskap (Skolverket, 2010). Dock uttrycker läroplan och skollag *vad* förskolechefen ansvarar för, medan utrymme lämnas för *hur* det ska genomföras.

Ytterligare aktuellt inom förskolan är det tydliga undervisningsuppdrag som tillkommit, där förskollärarnas särskilda ansvar för undervisningen skrivits fram. Ytterst ansvarig för att leda verksamheten mot ökad måluppfyllelse är förskolechefen (Skolverket, 2016). Samtidigt kvarstår den dubbla styrning förskolan haft sedan den blev en del i utbildningssystemet 1998. Styrningen innebär att staten definierar verksamhetens mål medan kommunen ska finansiera och organisera för verksamhetens måluppfyllelse (Jarl & Pierre, 2012). Vid senare års granskningar har Skolinspektionen påtalat brister i förskolechefers pedagogiska ledarskap. Bristerna förklaras till bland annat med förskolechefernas förutsättningar, men också med ett behov av ökad kompetens från olika aktörer inom förskolan (Skolinspektionen, 2018).

Ett mål Skolverket har satt upp är att kommunerna ska kunna erbjuda förskoleplats inom fyra månader från det att en vårdnadshavare anmält intresse, men bristen på förskoleplatser på många håll är stor. Förskolegrupperna är dessutom generellt större än Skolverkets rekommendationer, och för att göra plats för fler barn krävs också ett ökat antal personal. Samtidigt är också bristen på förskollärare stor och förväntas bli värre (SCB, 2017), vilket gör att rekrytering blir en viktig förskolecheffsuppgift. Förutom arbetsuppgifter givna av skollag och läroplan har ofta förskolechefer andra ålagda kommunalt reglerade arbetsuppgifter, såsom budget- och arbetsmiljöansvar, vilka också regleras genom lagar och förordningar.

Förskolans arbetsmiljö har varit på tapeten under många år, och stor del av förskollärarna upplever sin arbetssituation som mycket påfrestande. Förskollärare tillsammans med fritidspedagoger är yrkeskategorier som i jämförelse med andra yrken på arbetsmarknaden i högsta grad gör bedömningen att de inte kommer att orka arbeta fram till pensionen (Arbetsmiljöverket, 2016). En högaktuell arbetsuppgift för förskolechefer tycks alltså kunna vara att fungera som ett stöd för medarbetarna, vilket också är något Arbetsmiljöverket framhåller som betydelsefullt när arbetssituationen känns tung. Förskolechefer har dock ett stort antal medarbetare att stötta när behov uppkommer. Lärarförbundet vill införa ett max tak på 20 medarbetare per chef, men menar att det idag inte är ovanligt att skolledare ansvarar för 35-40 anställda (Lärarförbundet, 2017). Flera studier visar dessutom på negativa effekter av att ha för många medarbetare som chef (Corin & Björk, 2017). Facket ropar nu efter bättre arbetsvillkor för förskolecheferna och menar att dessa har en ohållbar arbetssituation.

Sammanfattningsvis förefaller det vara en ganska orolig tid inom förskolan. I detta ska förskolechefen bedriva ett pedagogiskt ledarskap som åsyftar utveckling av verksamheten. Jag kunde relativt snabbt under studiens gång konstatera att det finns betydligt mer skrivet om rektorers situation och syn på sitt ledarskap, än vad det gör om förskolechefer. Det behövs fler studier som fokuserar förskolechefens

pedagogiska ledarskap i relation till just förskolans kontext. Inte minst mot bakgrund av den massiva kritik förskolan får från olika håll. Förskolechefers pedagogiska ledarskap behöver studeras i sitt sammanhang och mot bakgrund av att förskolan genomgått och genomgår stora förändringar. Frågan blir då hur det går att förstå det bristande pedagogiska ledarskapet som Skolinspektionen sett?

Studiens relevans

Förskolan har sin egen historik och är ett relativt nytt tillskott i utbildningsväsendet. Dessutom ansvarar förskolechefer ofta för flera geografiskt utspridda enheter. Ytterligare skiljer sig förskola och skola genom hur krav på måloppfyllelse ser ut, där skolan har uppnåendemål för eleverna och förskolan arbetar mot strävansmål. Detta får konsekvenser inte minst för mätbarheten av förskolans resultat. Trots tidigare nämnda skillnader tycks det vanligt förekommande att studier kring skolledarskap baseras på intervjuer med både rektorer och förskolechefer, som om de på ett enkelt sätt gick att jämföra (läs bl.a. Scherp, Scherp & Thelin, 2013). Förskola och skola regleras visserligen båda under skollagen, men kan förutsättningarna för dess ledarskap likställas så pass att det går att dra slutsatser som är giltiga både för skola och förskola?

Dagarna efter att jag lämnade in min uppsats kom lärarförbundet ut med en rapport om kommunala förskolechefers ansträngda situation (Läraryrket, 2018). Rapporten visade på mycket av den problematik jag har valt att belysa, vilket ytterligare påvisar behovet av den här studien.

Slutligen går att konstatera att förskolans intåg i skolväsendet och de förändringar i förskolans läroplan som gjorts innebär konsekvenser för dess organisation och ledarskap. Därmed behövs fler studier som undersöker ledarskapet inom förskolan i sin egen kontext och de förutsättningarna som just förskolechefsuppdraget har.

Syfte och frågeställningar

Undersökningen syftar till att undersöka såväl de institutionella, organisatoriska, relationella och individuella förutsättningar som har betydelse för hur kommunala förskolechefer utövar sitt pedagogiska ledarskap.

För detta ställs följande frågeställningar:

- Vilka hinder och möjligheter beskriver förskolecheferna för sitt pedagogiska ledarskap, och hur går det att förstå dessa?
- Hur påverkas det pedagogiska ledarskapet av förskolechefernas egen tolkning av begreppet samt andra ansvarsområden som ingår i förskolechefsuppdraget, och hur avspeglas det i deras prioriteringar?
- Hur kan förutsättningarna tillsammans utgöra hinder och möjligheter för genomförande och utveckling av det pedagogiska ledarskapet?

Uppsatsens disposition

I uppsatsens första avsnitt introduceras förskolan och dess ledarskap ur ett historiskt perspektiv. Därefter lyfts styrning av förskola och förskolechefen idag samt tidigare forskning om det pedagogiska ledarskapet i förskolan. Studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter presenteras därefter vilka främst lutar sig mot teori om praktikarkitektur. Efterföljande avsnitt behandlar valet av en kvalitativ ansats och dess konsekvenser, samt studiens urval och etiska överväganden.

Den empiri som skapats genom enkät, intervjuer samt undersökning av rekryteringsannonser lyfts och analyseras i resultatavsnittet. I diskussionen lyfts sedermera även tidigare forskning in och de olika arrangemang som används inom praktikarkitekturen relateras till varandra. Avslutningsvis kommer några ord från författaren med tankar kring studiens resultat och förslag på vidare forskning.

Forskningsöversikt

För att få en överblick av tidigare forskning på studiens intresseområde har litteratursökningar gjorts i bibliotekets databaser, både efter artiklar, avhandlingar och böcker. Intresset fokuserades främst på förskolechefsuppdraget och det pedagogiska ledarskapet. Eftersom mycket av den forskning som tidigare gjorts behandlar både förskolechefer och rektorer har även sådan litteratur tagits med. De urval jag gjort har rört frågor som styrning av och i förskolan, ansvarsfördelning och roller, samt forskning kring ledarskap. Slutligen har den litteratur som främst berör föreliggande studies intresseområde ringats in och lyfts i relation till varandra.

Förskolans ansvarsfördelning- en historisk tillbakablick

Ledarskapet inom förskolan har genomgått, och genomgår fortfarande stora förändringar (Ivarson Alm, 2013). Redan i barnstugeutredningen 1972 lyftes ett behov av en pedagogisk ledning av förskolan och förskollärare med erfarenhet började anställas som föreståndare. Föreståndarens uppgift blev med tiden allt mer administrativ, men behovet av föreståndaren var också omdiskuterat. I Socialtjänstens Pedagogiska program för förskolan (1987:3) framhölls visserligen föreståndarens pedagogiska ledningsfunktion. Den roll som skrivs fram för föreståndaren tycks dock fortsatt diffus och delas i programmet med kommunens ledningsfunktion, där barnomsorgsassistenterna och pedagogkonsulenter har stor del i utvecklingsarbetet.

Under lång tid har det varit arbetslaget och det gemensamma ansvaret för verksamheten som framhållits, oavsett utbildningsbakgrund (Ivarson Alm, 2013). Det bör dock tilläggas att både förskolläraernas ansvar och behovet av deras utbildning, samt förskolans omsorgsuppdrag kontra utvecklingsuppdrag under många decennier varit en politisk fråga (http://www.lararnashistoria.se/theme/forskolans_larare_tidslinje). Något som resulterade i ett större ansvar för förskollärarna var att föreståndaren under 90-talet placerades på annan plats än i förskolans lokaler. Vissa av de uppgifter som föreståndarna tidigare ansvarat för föll då på kvarvarande förskollärare (Ivarson Alm, 2013). Förskolan blev en del av skolväsendet 98 och samma år kom en ny läroplan, vilken dock till lärarförbundets besvikelse fortsatt skrev fram arbetslagets gemensamma ansvar. Nytt var emellertid verksamhetens förstärkta pedagogiska uppdrag. Först vid den reviderade upplagan 2010 definierades förskollärares ansvar samt förskolechefens pedagogiska ansvar.

Förskolechefsrollen idag

Från förskolans tidigare platta organisation har nu styrkedjan tydliggjorts, bland annat genom att både förskolechefens och förskollärares särskilda ansvar har skrivits fram. Detta motsäger således den kultur som under lång tid präglat förskolans arbetssätt och platta organisation. Förändringar har alltså skett inom förskolan vad gäller formellt ansvar, och frågan är vad det pedagogiska ledarskapet och förskolechefsrollen i nya skollagen fått för genomslag. Några av tankarna bakom den nya skollagen går att finna i regeringens proposition 2009/10:165:

”Rektorns och förskolechefens ledningsansvar för den pedagogiska verksamheten blir tydligare i den nya skollagen. Ansvarsfördelningen mellan den politiska och den professionella nivån i kommunen eller mellan styrelse och personal i en verksamhet som drivs av en enskild huvudman beskrivs i tydliga men generella termer, som kommer att ge ett stort lokalt handlingsutrymme.” s.247.

Ambitionen var att tydliggöra och stärka förskolechefens pedagogiska roll och vidare skrivs vikten av att de pedagogiska frågorna särskiljs från de politiska besluten fram. Ivarson Alm (2013) påpekar att kommunens ledning behöver förhålla sig till att förskolan numera ligger under utbildningsdepartementet och således reglerar ledningen inte längre förskolechefens pedagogiska uppgifter. Samtidigt är förskolans ekonomiska ramar en politisk fråga inom kommunerna. Förskolecheferna i Nihlfors, Jervik Steens och Johanssons studie (2015) upplever att förskolan prioriteras ned i relation till skolan. Författarna menar att då behovet av förskolan än idag är omdebatterat kan detta få konsekvenser för hur förskolans verksamhet prioriteras.

Hörnqvist (2014) diskuterar också konflikterande prioriteringar mellan huvudman och skolledare (förskolechefer och rektorer), och har funnit att skolledarna generellt värderar en god förmåga att leda det pedagogiska arbetet mycket högt, men att de inte uppfattar att huvudmannens prioritering av den uppgiften är lika hög. En majoritet av förskolecheferna upplever dock frihet i sina beslut om den inre organisationen, detta trots att de upplever skiftande krav från huvudman och stat (Nihlfors, Jervik Steen och Johansson, 2015). Skolinspektionen konstaterar i sin rapport Förskolechefens ledning (2016) att förskolechefer kan ha svårigheter att prioritera i sitt ledarskap. Som en möjlig förklaring till detta presenteras förskolecheferollens motstridiga krav och mångtydiga förväntningar.

Förskolechefens ansvar och befogenheter

Bakgrunden till att reglera förskolans ansvarsfördelning i skollagen förklaras med ett behov av att stärka förskolans kvalitet och likvärdighet samt att fastslå förskolan som en del av utbildningssystemet (Prop., 2009/10:165). Att förskolan ska ledas av en förskolechef ska skapa tydlighet i ledning och samordning av det pedagogiska arbetet samt den inre organisationen för både personal, barn och föräldrar. Samtidigt skriver man i propositionen att den ansvarsfördelning som skrivs fram inte nämnvärt kommer att förändra den tidigare, då de flesta förskolechefer sedan tidigare redan ansvarar för uppgifterna. Styf (2012) som gjort en avhandling om förskolans ledningsstruktur, menar att kommunernas motiv också var organisatorisk effektivitet och strukturella faktorer. Flera av de arbetsuppgifter som tidigare sköttes centralt blev förskolechefens ansvar vilket innebar en förskjutning mot ett mer administrativt ansvar. I den kommunala förskolechefens ansvar ingår utöver de statligt reglerade arbetsuppgifterna, oftast också andra områden såsom budget- och arbetsmiljöansvar.

Förskolechefens statligt reglerade ansvar tydliggörs i förskolans läroplan (Skolverket, 2016). Förutom att tillse att förskolorna bedriver ett arbete utifrån läroplanen så har förskolechefen ett särskilt ansvar för att systematiskt följa upp verksamhetens utveckling och för att utveckla arbetsformerna för den samma. Likaså ansvarar förskolechefen för förskolans lärmiljö och verksamhetens utformning, samt personalens kompetensutveckling. Dessutom ansvarar denne särskilt för att upprätta samarbetsformer med olika aktörer såsom vårdnadshavare och skola. Det går att se det som att förskolechefen genom läroplanens skrivelser ges befogenheter att bedriva ett ledarskap i ovanstående, och det är alltså upp till denne att tolka hur det ska genomföras (Eriksson, 2015). Jarl (2012) konstaterar att också kommunen ger förskolechefer befogenheter, exempelvis genom budgetansvaret. Det handlingsutrymme som skapas genom dessa befogenheter är dock villkorat inom de ramar som anges.

Förskolechefen ansvarar för att det sätts in särskilda stödinsatser för barn som tillfälligt eller under längre tid behöver det (SFS 2010:800). I propositionen till lagen diskuteras dock att det finns en ekonomisk aspekt att ta hänsyn till, vilket sedan inte syns i skollagen. Här synliggörs en del av komplexiteten i uppdraget då det pedagogiska ansvaret ställs mot det ekonomiska ansvaret. Å ena sidan har vi skollagen (SFS 2010:800) där förskolechefens ansvar för stödinsatser framhålls tydligt, och å andra

sidan kommunallagen som kräver en budget i balans (SFS 2017:725). I den nya skollagen förstärktes dock huvudmannens ansvar för att vidta åtgärder om brister upptäcks. I prop. 2009/10:165:

” Regeringens förslag innebär att huvudmannen är ansvarig för att vidta åtgärder om det vid uppföljning, genom klagomål eller på annat sätt framkommer att det finns brister i verksamheten. Enligt regeringens mening är det viktigt att huvudmannen i lagen pekats ut som ansvarig för att rätta till brister.” s. 307.

I Skolinspektionens granskning (2018), som bygger på en 3-årig inspektion av förskolans kvalitet och måluppfyllelse riktas återigen stark kritik mot förskolan i flera avseenden. Att förskolechefens pedagogiska uppdrag måste stärkas är ett av dessa. I propositionen framhålls att huvudmannen ska agera om denna påträffar brister i verksamheten och att huvudmannen står som högst ansvarig. Inom de ramar som ges av huvudmannen är det dock alltid förskolechefen som ska fatta besluten. Lagen ska följaktligen stärka förskolechefens ansvar, vilket dock ytterst blir beroende av de förutsättningar denne har att agera inom och de prioriteringar som görs inom dessa.

Ny skollag

Det mesta stöd som givits förskolecheferna vad gäller implementeringen av den nya läroplanen och skollagen har varit genom fortbildning, men det också börjat skapas karriärtjänster som stöd för förskolechefen i det pedagogiska uppdraget (Eriksson, 2015). Dock har majoriteten av de kommunala förvaltningarna valt att överlåta större delarna av både tolkning och implementeringsprocess av skollagens pedagogiska ledningsuppdrag till förskolechefen, och det tycks generellt finnas en stor tilltro till dessas förmåga att på egen hand tolka och verkställa sina uppdrag. Karriärtjänsterna menar Eriksson har skapats för att säkerställa att förskolechefen har tid till exempelvis kommunens prioriterade budgetuppdrag, och att karriärtjänsterna snarare handlar om delegering av förskolechefernas pedagogiska ansvar.

Det pedagogiska ledarskapets betydelse för förskolans kvalitetsutveckling framhålls samtidigt i forskning (bl.a. Svedberg 2016), vilket alltså var ett ledarskap som den nya skollagen hade som mål att förstärka. Eriksson lyfter en trend av ett ökat ansvar för förskolechefer, och menar att detta är gällande både nationellt och internationellt. Skollagen ställer högre krav på det systematiska kvalitetsarbetet vilket förskolechefen har ansvar för att genomföra tillsammans med personal. Det systematiska kvalitetsarbetet är också en del i den ökade transparens som dagens styrning kräver. Nytt blir därmed de ökade kraven på administration inom förskolan vilket kan vara begränsande för förskolecheferns möjligheter att vara ute i verksamheten (Nihlfors et al., 2015).

Ytterligare något som framhålls i propositionen till den nya skollagen handlar om möjligheten för förskolechefen att delegera vissa pedagogiska beslut om exempelvis den dagliga pedagogiska ledningen (Prop., 2009/10:165). Syftet är alltså att stärka skolledarnas pedagogiska ansvar men samtidigt öppnas möjligheten att delegera det pedagogiska ansvaret. Svedberg (2016) beskriver det pedagogiska ledarskapet som ett spänningsfält och blickar tillbaka till Skolkommissionens betänkande 1946 om det pedagogiska ledarskapet för rektorer. Då framhölls rektorns inspirerande och vägledande funktion, samtidigt som lärarnas undervisning beskrevs som oantastbar. Detta spänningsfält menar Svedberg har varit mer eller mindre konstant, samtidigt som det pedagogiska ledarskapet framhållits som en universallösning i ca 70 år.

Det kommunala uppdraget

Riddersporre och Sjövik (2011) har gjort en studie av vem det är som söks som förskolechef genom att studera annonser mellan åren 2010-11. De menar att förskolechefen som yrke professionaliserats genom skollagens krav på pedagogisk insikt, och att det därmed inte bara handlar om en personaladministrativ ledning. Dock fanns hela kravprofilen som rollen innebär sällan med i annonserna. Bland annat saknades ofta ekonomi och mål och resultatstyrning som komponenter. Enligt Edvik (2016) däremot har skolledarens roll blivit alltmer administrativ och han anser att skollagens pedagogiska ledare ger en för begränsad bild av skolledarskapet. Han belyser att ambitionen med att stärka skolledarens pedagogiska roll riskerar att begränsa dennes handlingsutrymme. Riddersporre och Sjövik fann dessutom i de studerade annonserna, vilket också konstaterats av bland andra Ivarson Alm (2013), att det tycks vara en övermänniska som söks. De föreslår att en förklaring skulle kunna vara både de nya behörighetskraven men också vetenskapen om vad det är som väntar den anställde i yrket, och att det då egentligen skulle behöva vara en sådan människa som beskrivs i annonserna som ska sitta på positionen.

I inledningen konstaterades att förskolechefer idag ofta ansvarar för långt fler medarbetare än de fackliga rekommendationerna. Regnö (2016) menar att stora personalgrupper lämpar sig bäst bland annat när chefen har *få* andra uppgifter än att leda medarbetare, och där personal har enkla och rutinartade arbetsuppgifter. Mindre personalgrupper lämpar sig enligt Regnös resultat när chefen har *många olika* arbetsuppgifter utöver att leda medarbetare, och där medarbetarna har komplexa eller föränderliga arbetsuppgifter. Verksamhetens geografiska spridning var också en betydande faktor, där en större geografisk spridning tenderade att gynnas av ett mindre antal anställda. I relation till förskolecheferens arbetsuppgifter, medarbetare och det faktum att kommunala förskolecheferna ofta ansvarar för ett antal mer eller mindre geografiskt spridda förskolor får vi lov att kategorisera in förskolecheferyrket till den senare beskrivna bilden.

I en sammanfattande rapport om Corins och Björks två avhandlingar (2017) behandlas kommunala linjecheferns organisatoriska förutsättningar i kommunerna. Genom en flernivåanalys har de funnit att ett för stort antal medarbetare per chef bland annat skapar en ökad upplevelse av konflikterande arbetsuppgifter och att man som chef i högre grad blev en ”container” för de anställdas frustration. Rapporten kunde också visa på en större risk för problem såsom konflikter inom arbetsgruppen. Högre arbetsbelastning för cheferna generellt var också ett resultat. Lärarförbundet (2017) har genomfört undersökningar bland sina medlemmar som även visar på ett tydligt samband mellan förskolechefernas antal medarbetare i relation till arbetad övertid.

Kulturer och förskolecheferuppdraget

Berg (2011) använder sig av begreppet frirum för att beskriva det utrymme som skapas inom den för tillfället gällande styrningen, vilken sätter yttre gränser för självständiga handlingar. Dagens mål och resultatstyrning innebär bland annat att förskolechefen själv översätter mål till handlingar. Styrning av skola och förskola har sett olika ut genom åren och har därmed skapat olika grad av frirum.

Enligt Berg skapar dagens styrning en spretig yrkesprofil, ett frirum som ligger utanför det rent administrativa som är mer verksamhetsnära (2011). Därmed skapas också en ny kravprofil för förskolechefer vilken kräver en förmåga att agera inom den. Mottagligheten för att agera inom den nya kravprofilen handlar enligt Berg om den aktörsberedskap som förskolechefen besitter. Aktörsberedskapen handlar om kunskaper, intressen och förmåga att kunna utnyttja sitt frirum inom de styrande ramarna. Berg påpekar att bara för att ett frirum finns betyder det inte att det utnyttjas. Något han menar kan sätta

hinder för aktörsberedskapen är den skolkultur som råder, vilket exempelvis handlar om normer och förgivettaganden om hur förskolechefsarbetet bör gå till.

En annan aspekt av varför frirummet inte utnyttjas ger Regnö (2013) i sin avhandling. Hon skriver fram en chefskultur där professionaliteten handlar om att genomföra de politiskt givna uppgifterna oavsett konsekvens, och målar upp en ganska mörk bild av kommunala chefers möjlighet att omförhandla sina villkor. Regnö ser talet om vikten av att hålla budget som en språklig styrning, som i förlängningen formar en kultur där de politiska direktiven ses som odiskutabla. Det i sin tur menar hon försvårar chefernas möjlighet att bestrida sina arbetsvillkor. Skulden vid svårigheter hamnar på chefen som inte klarar av att utföra de föreskrivna arbetsuppgifterna. Arbetsvillkoren omnämns som könsmärkta, och att förskolan är en kvinnodominerad arbetsplats visar inte minst Skolverkets beskrivande data från 2015 tydligt, där man konstaterar att andelen kvinnliga förskolechefer hösten 2014 låg på 92 %. Könsmärkta arbetsvillkor handlar dock om handlingsmönster snarare än individers könstillhörighet. Regnö (2016) visar också ett tydligt samband mellan kvinnodominerade yrken och högre antal medarbetare vilket konstaterats i inledningen att många förskolechefer har.

Ledarskap

Ledarskap är ett begrepp som definieras på många sätt, och kan undersökas från olika vinklar. Det är dock något som ofta framhålls som mycket betydelsefullt för organisationens utveckling (Yukl, 2012). Ledarskap tillmäts dessutom ofta högre status än chefskap, vilket gör det till ett populärt begrepp att använda sig av i olika sammanhang (Alvesson, Jonsson, Svenningsson & Wenglén, 2015).

För att försöka förstå ledarskap och hur detta uppstår har det varit populärt att studera ledarskapsbeteenden med fokus på just ledaren och dennes handlingar. Ledarens val av ledarstil och konsekvenserna av detta lyfts, för att finna rätt ingredienser för det goda ledarskapet (Bennis, 2009). Riddersporre (2016) menar att mycket av tidigare forskning om ledarskap ofta handlat om ledaren på toppen av en pyramid, men väljer att istället förklara ledare och medarbetare som varandras förutsättningar där ledaren ses som navet i ett hjul. Styf (2012) har valt att undersöka ledaren som ett strukturellt fenomen och ett verktyg i organisationen. Ledningsstruktur består ur detta perspektiv av ledningspositioner där formella ledare på olika nivåer och med olika uppgifter samt auktoritet och makt blir en del av organisationens struktur.

Även om en formell chefsposition kan vara en auktoritetsbas för ledarskapet behöver det dock inte utmynna i att ett ledarskap utövas. Ledarskap är något som skapas och är snarare ett uttryck för en relation skriver Alvesson et al. (2015). Denna syn på ledarskap får givetvis konsekvenser för förskolechefen som tillskrivits rollen som pedagogisk ledare. Enligt Alvesson et al. tar lätt en chefs komplexa administrativa sysslor överhanden vilket leder till att berättelser om ledarskapet snarare används som att förhöja sin självkänsla. De studerar chefer och deras försök till ledarskap, där ledarskap ses som en av flera chefsuppgifter även om man gör en viss distinktion mellan de två. Chefskap ses som det som handlar om att på att få saker gjorda, och fokuserar medarbetarnas beteende och resultat. Ledarskap definieras som det sociala fenomen som handlar om att utöva påverkan på människors värderingar och förståelse. Detta kräver samspel och olika former av kommunikation, och handlar i slutändan också om vilken vikt medarbetarna tillmäter det ledaren säger.

Ledarskap ses av Alvesson et.al (2015) som den process mellan människor som har ambitionen att påverka deras värderingar, förståelse och tolkningar exempelvis för beslut som kommer högre upp ifrån

organisationen. De menar att det krävs en systematik i påverkansprocessen som utgår från en ojämlig relation. Mottagligheten för detta kräver inte minst att ledaren har legitimitet och förtroende hos de som ska ledas. Angeläget för legitimiteten är att de normer som finns kring ledarskapets handlingar är gemensamma mellan både medarbetare och ledare (Møller, 2006). Møller menar att har ledare och medarbetare inte en gemensam förståelse för normerna finns risken att ledarens makt undermineras. Tidigare beskrivna kulturella kontext ses här vara av stor vikt då det påverkar hur människor tolkar ledarens handlingar. I förlängningen får det således konsekvenser för vilket inflytande dessa handlingar ges och i vilken grad underordnade låter sig påverkas av det ledarskap som utövas.

Pedagogiskt ledarskap

Skott och Nordzell (2017) lyfter olika uppfattningarna av pedagogiskt ledarskap. De menar att Skolinspektionen har en definition medan det i forskarvärlden framkommer olika tolkningar. Man skriver att innehållet i det pedagogiska ledarskapet formas av olika aktörer och att en medvetenhet och orientering i det behöver göras av den som använder begreppet. I Leos studie (2014) framkom att verksamhetsbesök och systematiskt kvalitetsarbete är något som många skolledare ger uttryck för som pedagogiskt ledarskap. Han menar dock att det finns en diskrepans mellan normerna kring det pedagogiska ledarskapet och de faktiska handlingarna. En sådan är att skolledarna exempelvis talar om att de bör göra verksamhetsbesök men sällan gör det, vilket Leo förklarar kan bero på bland annat att man upplever sig behöva göra andra prioriteringar, men också en osäkerhet över vad syftet med besöket är. Var och ens individuella tolkning av uppdraget får alltså betydelse för var ambitionen för det pedagogiska ledarskapet läggs.

Samtidigt fungerar Skolinspektionen som ansvarsutkrävande genom sin funktion som granskande myndighet, och ansvaret för det pedagogiska ledarskapet utkrävs alltså utifrån Skolinspektionens definition av begreppet vilken är som följer:

Pedagogiskt ledarskap är *allt* som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling. Det betyder att rektor måste ha kunskap om och kompetens för att tolka uppdraget, omsätta det i undervisning, leda och styra läroprocesser, samt skapa förståelse hos medarbetare för samband mellan insats och resultat. (Skolinspektionen, 2012:1, s 6)

Svedberg (2016) anser att det pedagogiska ledarskapet är något som både behöver fås och erövrats, och för detta behöver huvudmannen ge förskolechefen förutsättningar att kunna bedriva det. Det innebär att huvudmannen behöver ge förskolechefen befogenheter där inte fokus enbart ligger på en budget i balans. Först när detta finns kan förskolechefen börja arbeta för att vinna legitimitet hos medarbetarna för ett pedagogiskt ledarskap. I sin tur krävs då gemensamt engagemang och mål, samt att ges tid för meningsfulla samtal mellan förskolechef och medarbetare om exempelvis genomförda verksamhetsbesök. Återkopplingen på verksamhetsbesök är ett sätt att bygga relationer samt få ökad tillit för ledarskapet i det gemensamma kvalitetsarbetet (Hörnqvist, 2014).

Jarl (2013) lyfter ytterligare en aspekt i relationen mellan medarbetare och den pedagogiska ledaren, vilken är den ändrade relation som den nya styrningen innefattar. Förskolechefernas stärkta pedagogiska ledarskap innebär en förändring av de professionellas autonomi i det dagliga yrkesutövandet. Detta ansvar går att se inte minst i Skolinspektionens beskrivning ovan där förskolechefen hålls direkt

ansvarig varje elevs måluppfyllelse. I relation till Bergs frirumsteori (2011) skulle alltså förskolechefens möjligheter att agera på dessa förändringar kunna påverkas av mottagligheten för de skillnader i rollfördelning som de innebär.

Willhelmson och Döös (2012) kallar i däremot statens yttranden om ledarskap föråldrade, och är av åsikten att ett delat ledarskap istället vore bättre för förskolechefer och rektorer. De anser inte att det skulle finnas någon egentlig motsättning i lagen även om det som framhålls är delegation, och lyfter bredden av arbetsuppgifter och behovet av kompetens det medför som en anledning till att ett delat ledarskap skulle vara en fördel i dessa sammanhang. Hörnqvist (2014) ställer frågan om det bristande ledarskapet som påpekats av Skolinspektionen handlar om att skolledare prioriterar fel. Hörnqvist tycks alltså mena att det pedagogiska ledarskapet skulle kunna göras på annat sätt om förskolecheferna valde andra prioriteringar. Inne på samma spår är till synes också Jervik Steen (2014) som menar att skolledare kan begränsa sitt eget handlingsutrymme.

Svedberg (2016) diskuterar det pedagogiska ledarskapet i relation till skolledares andra arbetsuppgifter. Han menar att de regelverk som styr de kommunala arbetsuppgifterna, där bland annat den ekonomiska styrningen och arbetsmiljölag står som starka påverkansfaktorer, kan vara en förklaring till att det mer mjukare pedagogiska ledarskapet tvingas undan och kommer i skymundan. Edvik (2016) lyfter andra intressenters påverkan, och skriver att skolor och förskolor alltmer tvingas möta omvärldens yttre krav för att behålla sin legitimitet och uppfattas som välfungerande. Dessa olika insatser låter man då gå före de specifika behov som egentligen föreligger. I förlängningen menar Edvik att det begränsar skolledarens handlingsutrymme.

Enligt Leo (2014), som undersökt skolledares normer kring pedagogiskt ledarskap, behöver pedagogiskt ledarskap få en plats i styrkedjan för att ansvar och befogenheter som stöttar ledarskapet ska hänga ihop med förväntningarna från aktörer såsom stat, kommun och pedagoger. Leo menar att skolledarna hamnar i ett korstryck mellan vilka förväntningar på det pedagogiska ledarskapet som kommer från staten å ena sidan, å andra sidan från bland annat huvudman samt lärares förväntningar på att själva ansvara för undervisningen. En ökad juridisk styrning av många områden som förskolechefen ansvarar för innebär bland annat ett ökat ansvarsutkrävande. I den här studiens intresse kan det exempelvis vara vårdnadshavares rätt att få förskoleplats inom 4 månader vilket också ökar vårdnadshavarnas möjlighet till påverkan. I detta korstryck menar Leo att skolledare riskerar att lägga mer tid på att göra rätt saker, än att göra det rätta.

Det pedagogiska ledarskapet i förhållande till andra arbetsuppgifter går dessutom att relatera till resultatstyrning och behovet av mätbarhet som detta medför (Svedberg, 2016). Budgetmål är lätt att mäta i resultat medan regelverket kring det pedagogiska ledarskapet kräver tolkningar och översättningar. Föreliggande studie kommer att använda sig av Skolinspektionens definition av begreppet pedagogiskt ledarskap just på grund av dess ansvarsutkrävande funktion och därmed påverkansfaktor. Det är således utifrån detta som begreppet pedagogiskt ledarskap undersöks och som de prioriteringar förskolecheferna gör samt förutsättningarna för uppdraget studeras.

Sammanfattning

Förskolechefsrollen som den ser ut idag är relativt ny och innefattar ett brett ansvarsområde vilket regleras av både stat och kommun. Tidigare forskning visar att ledarskap, och det pedagogiska ledarskapet värderas högt. De delade meningar som lyfts om innebörden av pedagogiskt ledarskap och hur

det bör bedrivas är dock symptomatiskt för svårigheterna som möter dem som ska utöva ledarskapet. Förskolechefernas ansträngda arbetssituation lyfts i både studier och av fackförbund (Riddersporre och Sjövik, 2011; Ivarson Alm, 2013; Lärarförbundet, 2017). Å andra sidan framkommer också att den statliga mål och resultatstyrningen skapar utrymme för självständiga handlingar. Det tycks därmed finnas ett behov av att studera det pedagogiska ledarskapet både utifrån möjligheter och hinder, för att få en bredare bild av dess förutsättningar.

Metodologi och teoretiska utgångspunkter

I det här avsnittet presenteras först de ontologiska och epistemologiska grundantaganden om kunskap som studien vilar på och hur det påverkar det resultat som kan fås fram. Därefter kommer ett avsnitt om praktikarkitektur som är studiens huvudsakliga analysverktyg, i vilket användandet av det förklaras och hur det har bäring för studien.

Kunskapssyn

Föreliggande studie har i grunden ett socialkonstruktivistiskt kunskapsperspektiv. Därmed antas världen konstrueras och omkonstrueras genom sociala processer (Alvesson & Sköldberg, 2008). Ett grundantagande som görs är därmed att det pedagogiska ledarskapet är en social konstruktion vilket också innebär att det kan vara föremål för nya konstruktioner. Av intresse blir därmed att undersöka hur dessa konstruktioner ser ut. Med ett antagande om världen som konstruerad behövs också ett reflexivt förhållningssätt där jag under studiens gång haft en medvetenhet om min egen och mitt undersökningsobjekts ömsesidiga påverkan, och därmed också inverkan på det resultat som sedan presenteras. För att inte låta egna antaganden eller förförståelse påverka tolkningar för mycket har jag under skrivandets gång haft ett öppet och reflekterande förhållningssätt till vad jag läst och hört. Reflektion över data och prövning av olika tolkningar har skett kontinuerligt (Fangen, 2005).

Metodologiska utgångspunkter tas också delvis från etnometodologin vilket har sina rötter i fenomenologin, och dess syn på människors agerande som påverkade av oreflekterade bakgrundsförväntningar. Det gör att de konstruktioner som görs av begreppet pedagogiskt ledarskap förstås som påverkade av den betydelse användaren lägger i uttrycket och dennes subjektiva upplevelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Alvesson och Sköldberg (2008) skriver om risken av att teorin skapar en allt för deskriptiv analys där enbart själva konstruktionen fokuseras, att frågan om varför konstruktionerna görs som de görs aldrig ställs. Studien har dock som ambition att försöka analysera vad som kan påverka förskolechefernas beskrivningar av sitt pedagogiska ledarskap. Därmed blir det nödvändigt att se begreppet pedagogiskt ledarskap, inte bara ur en diskursiv synvinkel utan också studera det kontext som finns omkring det pedagogiska ledarskapet.

Det institutionella, organisatoriska, relationella och individuella

I den här studien definieras *institution* som spelregler (Rogers, 2016) och därmed definieras de institutionella förutsättningarna som de förutsättningar dessa spelregler skapar. Detta inkluderar både formella regler såsom lagar, men också informella normer och värderingar som finns kring förskolechefernas pedagogiska ledarskap. Rogers erbjuder en mycket generell definition av en *organisation* genom följande skrivelse: "ANY grouping that is oriented around a specific membership with a common purpose embedded in its form or function" (2016, s.133). Rogers tar inspiration från ekonomhistorikern Douglass North vilket också Berg (2003) gör, där Berg erbjuder ett för skola och förskola mer preciserat användningsområde för organisationsbegreppet. Om institution behandlar styrning så benämner Berg organisationen som den som utövar ledning. Genom denna definition ses förskolor som aktörer vilkas gränser för självständiga handlingar villkoras av bland annat institutionella regler.

Med en förståelse för ledarskap som en relationell process (Alvesson et al. 2015) blir de *relationella* förutsättningarna viktiga att studera. De relationella förutsättningarna förstås som de förutsättningar

som uppstår i kontakten, eller för den delen brist på kontakt, mellan individer. Vilka relationer som tycks möjliga, hur dessa utspelar sig och hur det kan påverka det pedagogiska ledarskapet blir av intresse. De *individuella* förutsättningarna studeras bland annat genom att ha i åtanke vad som skiljer varje respondents arbetssituation åt exempelvis gällande antal medarbetare förskolecheferna ansvarar för. Dessutom intresserar jag mig för varje individs egna beskrivna prioriteringar, och hur prioriteringarna kan påverka förutsättningarna för det pedagogiska ledarskapet.

För att undersöka dessa förutsättningar har jag dock valt att bädda in dem i analysen. De utgör således inga egna rubriker i resultat och analys, utan behandlas genom teori om praktikarkitektur.

Praktikarkitektur

Med utgångspunkten att ledarskap är avhängigt andras mottaglighet behöver fokus skiftas från enbart ledaren och dennes egenskaper och stället riktas mot relationer, intentioner samt det sammanhang ledarskapet utövas i (Alvesson et al., 2015).

Praktikarkitekturens begrepp används i den här studien för att studera förskolechefernas beskrivna handlingar i relation till de yttre faktorer som finns runt omkring det pedagogiska ledarskapet, vilka möjliggör och hindrar förutsättningar för förbättring och förändring av det pedagogiska ledarskapet. Ett grundantagande inom praktikteori är att människor förstår varandra utifrån sina livserfarenheter, inte enbart utifrån vad som kommuniceras just där och då i ett visst sammanhang. Genom begreppet *praktik* kan exempelvis ledarskap kan förstås som diskursivt, socialt, ekonomiskt, politiskt och historiskt konstituerat, situerat och dessutom konstituerande (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer och Bristol, 2014). Pedagogiskt ledarskap förstås som en praktik där praktikarkitekturen kan fungera som ett verktyg för att synliggöra de olika aspekter som formar samt möjliggör och hindrar praktiken, därtill andra praktiker som utövar samma påverkan.

Vad som villkorar relationer och vad som är möjligt att säga samt vad som är möjligt att göra ses som påverkat av kringliggande arrangemang (Kemmis et al., 2014). Uttalanden påverkas av *kulturellt-diskursiva arrangemang* (Cultural-discursive) som handlar om begränsningar och möjligheter för vad som ses som relevant att säga, eller för hur man ”bör” beskriva praktiken. Aktiviteter möjliggörs eller hindras av *materiellt-ekonomiska arrangemang* (material-economic), där vad som är möjligt att göra på grund av olika resurser synliggörs. Ytterligare en aspekt är relationer som hänger ihop med *sociala-politiska arrangemang* (social-political) vilket innefattar makt och solidaritet där organisatoriska funktioner, regler och roller möjliggör eller begränsar relationer mellan individer eller mellan individer och ting. *Uttalanden, aktiviteter och relationer* är begrepp för att beskriva vad som utmärker praktiken. Dessa hänger ihop och formar samt formas av praktiktraditioner (Rönnerman & Olin, 2013).

Kemmis et. al. (2014) försöker genom praktikarkitekturen problematisera det ledarskap som de menar ofta beskrivs som ett oproblematiserat görande. Författarna menar att för att förstå ledarskap behöver blicken vidgas. Istället för att studera ledaren bör vi se ledarskap som en praktik, och praktikerna som hänger ihop med den. Hur praktikerna sedan hänger ihop och påverkar bör studeras, snarare än hur ledaren hänger ihop med praktiken menar Kemmis et.al. Här kommer alltså detta användas för att synliggöra förutsättningar för förskolechefernas pedagogiska ledarskap genom att synliggöra exempelvis kommunen som en aktör med förmåga att handla. Det i sin tur kan skapa förståelse för hur aktören kommunen (och staten) skapar innehåll och form till strukturen som både definierar ledningen och påverkar utförandet i praktiken (Styf, 2012). I förlängningen blir ledningsstrukturen en medveten handling som skapar förutsättningar och genererar pedagogiska handlingar i praktiken.

I förelängningen handlar synliggörandet av dessa arrangemang om att förstå det pedagogiska ledarskapet på ett nytt sätt, för att möjliggöra en förändring av hur pedagogiskt ledarskap utförs. Sett ur detta perspektiv behöver alltså både uttalanden, aktiviteter och relationer ses över om pedagogiskt ledarskap ska kunna förstås och genomföras på ett nytt sätt.

Direkt och indirekt ledarskap

Föreliggande studie ser utövandet av ledarskap som påverkat av dem som är tilltänkta att följa det, där intresset riktas mot vad det får för betydelse för förskolechefens pedagogiska ledarskap. För att förstå den framförhandlade process varigenom ledaren på olika sätt försöker utöva påverkan på medarbetarna delar Yukl (2012) upp den i direkta och indirekta former. De indirekta formerna kan förklara hur ledarskapshandlingar utan interaktion, som exempelvis strukturer och organisation kan påverka medarbetarna. Det direkta ledarskapet handlar om hur ledaren påverkar genom den direkta interaktionen såsom deltagande i möten. Ovanstående definition av indirekt och direkt ledarskap används i analysen av den här studien.

Även Skolinspektionen (2018) gör i sin beskrivning av det pedagogiska ledarskapet skillnad på det direkta och det indirekta ledarskapet som till stor del liknar den Yukl (2012) presenterar. Skolinspektionen framhåller det direkta ledarskapet som en viktig del i det framgångsrika ledarskapet. Detta utgår från varje specifik förskolas utvecklingsbehov där förskolechefer inspirerar, skapar en ”vi-känsla” och för en professionell dialog med personalen. Man menar att om förskolechefen bedriver främst ett indirekt ledarskap riskerar det skapas en diskrepans mellan förskolechefens intentioner och det faktiska arbetet i förskolan, vilket kan bero på kommunikationsbrister men också motstånd om förskolechefens ambitioner inte stämmer överens med uppfattningarna på förskolan.

Som ett komplement till praktikarkitekturen används begreppen indirekt och direkt ledarskap för att analysera empirin i den här studien. Detta för att försöka synliggöra vilken typ av ledarskap som beskrivs och därmed kunna relatera det till delar av den kritik som Skolinspektionen riktat mot förskolechefers pedagogiska ledarskap.

Kvalitativ metod

För att få möjlighet att mer på djupet få svar på frågor om förskolechefers uppfattning om sina förutsättningar för det pedagogiska ledarskapet, men också hur dessa konkret omsätts i handling, har en kvalitativ studie genomförts. Valet av en kvalitativ studie skapar en möjlighet till att synliggöra den variation av tolkningsmöjligheter som kan tänkas finnas i studiens resultat (Alvesson & Sköldberg, 2008). Ett visst mått av kvantitativ metod används då även en enkät genomförts, där dock inte enkätens resultat tolkas som objektiva fakta utan ses som en del av studien vilken bidrar till konstruktionen av tolkning och analys. Bryman (2011) beskriver hur den kvalitativa forskningen fokuserar tolkning och förståelse, intresset ligger ofta i det sociala och i att generera teorier snarare än att pröva dem.

Att genomföra en kvalitativ studie kräver ett stort mått av reflektion och självkritik, ständiga omprövningar av de tolkningar som gjorts. Det är också angeläget att hela tiden vara medveten om de teoretiska antaganden som studien vilar på och dessas påverkan på det möjliga resultatet (Alvesson &

Sköldberg, 2008). Det blir av vikt att den kontext som studien sker i belyses för att ge läsaren en förståelse av i vilket sammanhang undersökningen sker och vad som möjligen kan påverka de upplevelser förskolecheferna i studien förmedlar (Bryman, 2011). Att enbart undersöka pedagogiskt ledarskap som ett görande skulle vara att förneka de möjliga påverkansfaktorer runt om det fenomen som undersökts. Beskrivningar av den kontext vari det pedagogiska ledarskapet som skildras genomförs är en del att ge läsaren en möjlighet att tolka överförbarheten. Likaså är det en del i analysen, då studien syftar till att även undersöka kontextens betydelse för det pedagogiska ledarskapet.

Inom kvalitativ forskning ligger stor betydelse i vad som skall studeras då urvalet görs, varför studiens urval är målstyrt (Bryman, 2011). Vilka som är intressanta för den ställda frågeställningen, och vilka som kan ge viktig information för undersökningen blir då mål för urvalet. Urvalet fokuserade anställda förskolechefer i en större svensk stad, som arbetade inom kommunal verksamhet.

Intervju

Studiens huvudsakliga undersökningsinstrument är intervjuer. Intervjuer kan hjälpa till att ge information om hur förskolecheferna upplever genomförandet av och förutsättningarna för pedagogiskt ledarskap (Dalen, 2008). I sin tur gör jag som intervjuare sedan mina tolkningar av dessa uttalanden vilket också påverkas av vald teoretisk referensram. För att göra analysen krävs att dessa utsagor studeras genom att även innefatta det kontext som kan påverka dem (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det skapar också en möjlighet att försöka hitta bakomliggande mening i de utsagor som görs.

För att belysa problemområdet genomfördes fyra kvalitativa, semistrukturerade intervjuer á 1 timma med fyra förskolechefer (Bryman, 2011). Dessa spelades in vilket godkändes av respondenterna inför intervjun. Intervjuerna fokuserade på förskolechefernas pedagogiska ledarskap och erfarenheten av förutsättningarna för förskolechefsuppdraget. Intervjuguiden bearbetades genom att fundera kring om de frågor som planerades ställas kan ge information som kan bidra till att fördjupa kunskapen om studiens frågeställningar. Frågeställningarna prövades sedan genom provintervjuer för att förfina både intervjuteknik och frågor samt pröva den tekniska utrustningen.

Inför intervjun informerades respondenterna om anonymiteten i deras utsagor, vilket förutom den etiska aspekten också får betydelse för att dessa inte på grund av oro över att kunna identifieras skulle undanhålla information under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009). För att försöka minska risken för intervjuareffekter såsom att förskolecheferna skulle vilja vara till lags, eller framhålla en önskvärd bild av sig själva lades stor vikt vid att undvika att visa någon form av värdering av svaren på frågorna (Bryman, 2011).

Valet av semistrukturerade intervjuer gjordes för att ge förskolecheferna utrymme för sina svar utan att bli alltför styrda av de frågor som ställs. Det sågs som önskvärt att lämna utrymme för respondenternas egna uppfattningar om vad som var relevant att ta upp inom intresseområdet (Bryman, 2011). Detta gav också utrymme för respondenternas egna tolkningar och eftertanke. Semistrukturerade intervjuer gav mig som intervjuare möjlighet att vara flexibel och följsam, möjligheten fanns att ställa följdfrågor och samtidigt ha stöd i något som höll intervjun inom intresseområdet.

Triangulering

I första hand baseras studiens resultat på de intervjuer som genomförts, men metodtriangulering används som en del i att dubbelkolla och stärka vissa av resultaten som framkommit under intervjuerna (Bryman, 2011).

Inför urvalet av respondenter till enkät och intervju användes stadens hemsida, där samtliga (vid undersökningens genomförande) kommunala förskolor med kontaktuppgifter fanns. Dessa var märkta med numrering och för att få fram 10 % av dessa i ett obundet slumpmässigt urval användes Excels =slump.mellan (1;389). Vid två tillfällen slumpades samma tal fram vilket ledde till att 37 förskolechefer valdes ut vilka fick en enkät skickade till sig via mejl där de också ombads ange om de kunde ställa upp på en intervju.

Enkät

Enkätfrågorna prövades i en mindre pilotundersökning för att se att frågorna fungerade och att de var utformade så att respondenterna förstod dem. Respondenterna i pilotstudien fick komma med kommentarer på frågorna och efter detta reviderades enkäten något. För att lättare kunna bearbeta svaren och öka jämförbarheten valdes slutna frågor (Bryman, 2011). En anledning till de slutna svaren var också att enkäten skulle ligga till grund för intervjuer som skulle gå in mer på djupet i frågeställningarna.

Frågorna berörde först förskolechefernas bakgrund och generella aspekter av deras arbetssituation såsom antal medarbetare. Största delen av enkäten fokuserade förskolechefernas upplevelse av förutsättningarna för sitt pedagogiska ledarskap. Frågorna som ställdes i enkäten hjälpte sedermera till att ytterligare definiera studien och finna relevanta intervjufrågor. Det gav mig också en chans att presentera studiens syfte för förskolecheferna samt gav visst underlag om förskolechefernas upplevelse av sina förutsättningar för uppdraget. För att undvika bortfall gjordes enkäten så kort som möjligt och skickades ut via mejl. Informationsbrevet utformades för att förklara varför studien är viktig och varför just varje enskilt svar är av betydelse (Bryman 2011).

Svarstiden sattes kort för att enkäten inte skulle läggas åt sidan för ett senare tillfälle. Vid sista svardagen skickades en påminnelse ut vilket ledde till ett fåtal ytterligare svar. Av de 37 förskolecheferna som fått enkäten svarade 13, varav fyra angett att de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Bortfallet skulle kunna förklaras med enkättrötthet, också att de tillfrågade inte upplever sig ha tid att svara på enkäten (Bryman, 2011). En av de förskolechefer som svarat ja på frågan om att bli intervjuad gick sedan inte att få tag på trots flera försök. Ytterligare en förskolechef söktes då upp genom ett bekvämlighetsurval av tidsmässiga skäl. Förskolechefen ombads att även svara på enkäten och dennes svar har sedan lagts till bland övriga enkätsvar.

Svaren på enkäten analyserades sedan var för sig och tillsammans genom att noggrant gå igenom samtliga svar och dess möjliga samband. De slutsatser som sedan drogs omprövades vid flera tillfällen för att försöka se dessa ut olika synvinklar.

Innehållsanalys

För att få ytterligare underlag samt få en inblick i vem man för kommunal verksamhet söker som förskolechef och hur denne beskrivs samlades dessutom 15 platsannonser in vilka studerades genom en

innehållsanalys. Urvalet bestod av samtliga annonser där man sökte kommunala förskolechefer, som lagts upp på arbetsförmedlingens hemsida, tidsperioden sattes till en månad. Dessa är således annonser från flera kommuner och således inte enbart den kommun som de intervjuade förskolecheferna arbetar i.

Kodningen genomfördes genom att först sortera ut de meningsbärande enheter som rörde beskrivningar av uppdraget och den person som söktes. Övrig information såsom information om staden och kontaktuppgifter utgjorde en egen kategori vilken inte analyserades. Kategorier som sedan framkom var det kommunala respektive det statliga ansvaret, samt personliga egenskaper och kvalifikationer. Av intresse var också hur stor del av varje annons som respektive kategori tog, varför även detta noterades. Kategorierna studerades sedan utifrån i vilken utsträckning och på vilket sätt de olika uppdragen beskrevs, vem det var som beskrevs samt vilka kvalifikationer som framhölls som betydelsefulla.

Resultatet av innehållsanalysen studerades i relation till enkät och intervjuresultat för att undersöka i vilken mån annonserna stämde överens med faktiska yrkesutövares beskrivning av sitt uppdrag. Resultatet ska dock enbart ses som en mindre del i studien, vilket såsom enkäterna framförallt handlar om att ge en bredare bild av det pedagogiska ledarskapets kontext. Resultatet presenteras till största del under rubriken kulturellt diskursiva arrangemang.

Transkribering

Kort efter intervjuerna påbörjades transkriberingsarbetet. Intervjun skrevs då ned ordagrant. Efter flera genomlysningar där eventuella missar rättats till gjordes vissa ändringar för läsbarhetens skull. Tilläggsord togs bort om de inte ansågs tillföra något till betydelsen i samtalet. Upprepande av ord i en mening som inte tillförde något för betydelsen av uttalandet skrevs om för läsbarhetens skull. Ohörbar kommunikation och pausering noterades. Vid betoning på ett visst ord *kursiverades* ordet och då respondenten uttalade sig om vad någon annan sagt eller skulle kunna säga sattes detta ”inom citations-tecken”.

Respondenter

Respondenterna presenteras nedan framförallt utifrån de svar de gav på bakgrundsfrågorna i enkäten. Detta för att ge en bild av förskolechefernas grundförutsättningar i uppdraget i form av antal medarbetare, möjligheter till stöd samt utbildning och erfarenhet. Namnen är fingerade och könsneutrala av anonymitetsskäl. Studien bör dock ses i ljuset av könsmärkta arbetsvillkor (Regnö, 2013).

Kim

Kim ansvarar för 9-11 avdelningar och ca 30 medarbetare. Förskolechefen har arbetat 8 år eller längre i yrket varav 4-7 år på sin nuvarande arbetsplats. Dessförinnan 1-3 år i barngrupp inom förskolan. Förskolechefen har lärarutbildning och har läst rektorsprogrammet. Hen har ingen uppdragsbeskrivning men uppfattar sig veta relativt väl vad som förväntas i yrkesrollen samt vad arbetsgivaren anser att hen bör prioritera. Kim upplever sig ha möjlighet att kunna prioritera sina dagar i ganska hög grad och upplever att arbetsgivaren oftast bidrar till förutsättningar för detta. Kim har sällan möjligheter till att få ledningsstöd. Förskolechefen anser sig sällan ha tid att leda det pedagogiska arbetet och ibland har

tillräckligt med tid för att delta i utvecklingen av den pedagogiska verksamheten. Ibland upplever förskolechefen att arbetsgivaren bidrar till att skapa tid för förskolechefen att engagera sig i den pedagogiska verksamheten. Kim är lokaliserad på ett separat kontor och måste således ta sig ut till förskolorna för att göra verksamhetsbesök.

Mika

Mika ansvarar för 9-11 avdelningar och fler än 36 medarbetare. Förskolechefen har arbetat 4-7 år i yrket varav 4-7 på sin nuvarande arbetsplats. Hen har rektorsutbildning och förskolläraryrket utbildning och arbetade i barngrupp i 4-9 år innan sin nuvarande tjänst. Förskolechefen har en skriftlig uppdragsbeskrivning och upplever sig relativt väl veta vad som förväntas i yrkesrollen. Hen upplever sig ha stora möjligheter till egna prioriteringar och anger att arbetsgivaren ibland bidrar till att skapa möjligheter för egna prioriteringar. Mika uppfattar sig oftast ges möjligheter till att få ledningsstöd. Förskolechefen anser att hen sällan har tid att leda det pedagogiska arbetet och sällan har tillräckligt med tid för att delta i utvecklingen av den pedagogiska verksamheten. Ibland upplever förskolechefen att arbetsgivaren bidrar till att skapa tid för förskolechefen att engagera sig i den pedagogiska verksamheten. Mika har sitt kontor på en av förskolorna men försöker besöka verksamheterna varje vecka.

Nike

Nike ansvarar för 6-8 avdelningar och 29-35 medarbetare. Förskolechefen har arbetat 1-3 år som förskolechef varav 1-3 år på sin nuvarande arbetsplats. Hen har ingen rektorsutbildning men en förskolläraryrket utbildning. Förskolechefen har minst 10 års erfarenhet av arbete i barngrupp. Hen har ingen skriftlig arbetsbeskrivning och upplever sig i ganska låg grad veta vad som förväntas i yrkesrollen, hen skattar vetskapen om vad arbetsgivaren anser att hen bör prioritera som medel. Förskolechefen har oftast möjlighet till ledningsstöd och upplever att arbetsgivaren ibland bidrar till att skapa möjligheter för egna prioriteringar. Hen upplever sig kunna göra egna prioriteringar av sin arbetstid hälften av tiden. Förskolechefen upplever sig ibland ha tid att leda det pedagogiska arbetet och ibland ha tid att leda utvecklingen av den pedagogiska verksamheten. Det är sällan förskolechefen upplever att arbetsgivaren bidrar till att skapa tid för förskolechefen att engagera sig i den pedagogiska verksamheten. Nike arbetar från respektive förskola en dag/vecka. Något som skiljer Nike åt är att hen har en förste förskollärare anställd.

Alex

Alex ansvarar för 6-8 avdelningar och 24 medarbetare. Förskolechefen har arbetat 4-7 år i yrket varav 1-3 år på sin nuvarande arbetsplats. Dessförinnan 1-3 år i barngrupp inom förskolan. Förskolechefen har en lärarutbildning och har läst rektorsprogrammet. Hen har ingen uppdragsbeskrivning och uppfattar sig inte så väl veta vad som förväntas av sig i yrkesrollen eller vad arbetsgivaren anser att hen bör prioritera. Alex har oftast möjligheter till att få ledningsstöd. Förskolechefen upplever sig själv kunna prioritera sina dagar i ganska hög grad och upplever att arbetsgivaren oftast bidrar till förutsättningar för detta. Förskolechefen anser sig ibland ha tillräckligt med tid att leda det pedagogiska arbetet och ibland ha tillräckligt med tid för att delta i utvecklingen av den pedagogiska verksamheten. Oftast upplever förskolechefen att arbetsgivaren bidrar till att skapa tid för förskolechefen att engagera sig i den pedagogiska verksamheten. Alex har sitt kontor på en av förskolorna där hen sitter två dagar i veckan, onsdagar går åt till möten och en dag i veckan per förskola jobbar Alex från respektive förskolas kontor.

Studiens tillförlitlighet

Inom den kvalitativa forskningen är mer sällan mätning eller generalisering fokus för undersökningen. Det har gjort att användandet av alternativa begrepp för att bedöma validitet och reliabilitet blivit omtalade, och begrepp som är mer anpassade till kvalitativa studier utvecklats.

Bryman (2011) beskriver Gubas och Lincolns begrepp, varav det första är *trovärdighet* som behandlar forskarens trovärdighet i beskrivningar och resultat. Responsvalidering fås genom att forskaren ger och får respons från deltagarna i studien vilket är något de menar stärker trovärdigheten. Respondenterna blev tillfrågade om de ville läsa transkriberingen av intervjuerna vilket önskades i två fall. Inga anmärkningar gjordes. För att tydliggöra oklarheter har viss mejlkontakt haft med några av respondenterna efter intervjuens avslut.

Överförbarhet kan uppnås genom fylliga beskrivningar som ska hjälpa läsaren att bedöma resultatens överförbarhet. För att öka överförbarheten har respondenterna och deras bakgrund presenterats i ett eget stycke. *Pålitlighet* handlar om att noggrant redogöra för forskningsprocessen, bedöma och pröva sina tolkningar och om möjligt även låta andra granska de teoretiska slutsatserna. Begreppet *möjlighet att styrka och konfirmera* innefattar att forskaren ska redogöra för att denne handlat i god tro och inte låtit något påverka utförandet av undersökningen eller tolkningen av resultatet.

För att stärka *studiens kvalitet* har stor vikt lagts vid att även undersöka påverkansfaktorer runt det pedagogiska ledarskapet, för att också synliggöra möjliga bakomliggande orsaker till de uttalanden som görs under intervjuerna. För att få en djupare inblick i det pedagogiska ledarskapet relateras det till både förskolans styrdokument samt tidigare forskning och aktuella resonemang om förskolans ledarskap. Föreliggande studie har som ambition att försöka förstå vad som kan utgöra möjligheter och hinder för det pedagogiska ledarskapet samt vilka förutsättningar arbetsituationen och styrdokument skapar. Ambitionen är att bidra till diskussion om hur det pedagogiska ledarskapet kan förstärkas.

Tidigt i arbetsgången fanns en tanke om att det vore fördelaktigt att studera förskolechefer som arbetar i områden med spridda socioekonomiska förhållanden. På grund av låg svarsfrekvens på enkäten och svårigheter att hitta förskolechefer med möjlighet att ställa upp på en intervju blev detta inte möjligt. De förskolechefer som intervjuats arbetar i områden med förhållandevis likartade socioekonomiska förhållanden. Medelinkomsten är relativt hög eller hög i samtliga områden. De fyra förskolecheferna svarade dock relativt olika på enkäterna, dessutom skiljde sig förskolechefernas erfarenhet åt samt hur många medarbetare de hade ansvar för. Mot bakgrund av förskolans utmaningar i dagsläget kan dessa intervjuer antas kunna bistå i att undersöka förskolechefers förutsättningar för att bedriva ett pedagogiska ledarskap.

Etiska överväganden

Problemformuleringen har framtagits för att belysa förskolechefers förutsättningar för det pedagogiska ledarskapet med förhoppning om att tillföra något för de människor som studeras (Fangen, 2005). Förskolecheferna har som nämnts ovan, fått besvara frågan om det finns möjlighet att ta emot mig för studien i den enkät som besvarats. Där presenterades också enkätens och den fortsatta studiens syfte,

etiska principer och uppskattad tidsåtgång. De förskolechefer som sedan intervjuats informerades återigen om etiska principer, anonymitet och samtycke vilket skedde i skriftlig form (Bryman, 2011).

Resultat

Studiens resultat har strukturerats upp med praktikarkitekturen som analysverktyg. De olika arrangemang som finns kring det pedagogiska ledarskapet presenteras enskilt och utgör rubriker, men hänger i många avseenden ihop. Därav diskuteras emellanåt samma problematik men ur olika vinklar. Resultat av enkäter och innehållsanalys som är av intresse i relation till intervjuutsagorna vävs samman med dessa. Om inget annat anges är det yttranden från intervjuerna som hänvisas då förskolecheferna refereras till. Avslutningsvis under varje arrangemang kommer ett stycke där ett resonemang förs om vilka möjligheter och hinder arrangemangen skapar för det pedagogiska ledarskapet.

Kulturellt diskursiva arrangemang

Enligt skollagen får endast den som tillägnat sig pedagogisk insikt genom utbildning och erfarenhet anställas som förskolechef. Det är behörighetskravet som staten ställer på en förskolechef. Samtliga intervjuade förskolechefer har en lärarutbildning och har erfarenhet av arbete i barngrupp. De bär alltså med sig en erfarenhet av hur det är att arbeta som pedagog på förskola och har också insikt genom pedagogisk utbildning.

Institutionella förutsättningar

Förskolechefens institutionella förutsättningar påverkas av förskolans historiska tillkomst. Då förskolan som institution, till skillnad från skolan, inte har tillkommit av utbildningsmässiga skäl finns förväntningar på förskolan som bottnar i omsorgsbehov och kvinnors möjlighet till att förvärvsarbeta. Föreståndarens ledarskap över den pedagogiska verksamheten har visserligen varit på tapeten även tidigare, men ledaren inom den fostrande och omsorgsbaserade förskolan hade ändå en mer rent administrativ funktion (Socialstyrelsen, 1987:3). Medarbetare på förskolorna hade olika titlar men kulturen som rådde handlade om att alla kunde göra allt (Ivarson Alm, 2013). Genomförandet av utvecklingsinsatser för verksamheten låg på olika funktioner både runt om föreståndaren och i arbetslagen. Förtydligandet av förskolechefens pedagogiska ansvar kom i samband med förskolechefstitelns intåg i läroplan och skollag 2010. Förskolechefens uppdrag att leda förskolans utveckling mot målen i läroplanen anges i propositionen till skollagen (Prop. 2009/10:165) som en avgörande anledning till befattningskraven för förskolechefer rörande pedagogisk insikt genom utbildning och erfarenhet.

Betydelsefullt för förskolan som institution är också den dubbla styrning som förskolechefen har att förhålla sig till där kommunens resursfördelning skapar förutsättningar för skolans samhälleliga uppdrag. Förutom staten och kommunen finns också andra intressenter som påverkar och ingår i samtalet kring förskolan, inte minst vårdnadshavare och media. Förskolans forstransuppdrag och ansvar för samarbete med hemmet har ett eget avsnitt i förskolans läroplan under rubriken förskola och hem. Aktuellt i förskoledebatten just nu handlar bland annat om reaktioner på det ökade fokus på undervisningsuppdraget som förskolan visserligen haft sedan 1998, men som av beslutsfattare omnämns som allt viktigare. Motreaktionen uttrycks som en oro över förskolans ”skolifiering” och en rädsla för att ”barn inte ska få vara barn”. Problematiken bottnar i synen på omsorg och lärande som en dikotomi (Pramling, Doverborg & Pramling Samuelsson, 2017), även om förskolans särart just med omsorgen och lärandets gynnsamma relation till varandra framhålls av forskare. I kölvattnet av förnyad ansvarsfördelning, dubbel styrning och ett förstärkt undervisningsuppdrag har alltså förskolechefen som vi kommer att gå in på närmre nedan, i det pedagogiska ledarskapet ett uppdrag att särskilt verka för att utbildningen utvecklas.

Statens och kommunens uttalanden

I den statliga styrningen framgår som tidigare nämnts vad som ska arbetas mot. Förskolechefen beskriver i styrdokument som den som har ansvaret för att utveckla verksamheten och som tillser att förskolorna arbetar mot de nationella målen. Skollag och läroplan ger dock förskolechefer en möjlighet att själva bestämma hur man ska arbeta mot dessa. En knapp majoritet av förskolecheferna som svarade på enkäten hade inte fått någon skriftlig uppdragsbeskrivning från sin arbetsgivare. Dock pekade inte svaren från dem som hade fått en uppdragsbeskrivning på upplevelsen av ökad tydlighet gällande arbetsgivarens prioriteringar av arbetsuppgifterna. Intervjurespondenterna anger läroplan och skollag som uppdragsbeskrivning från staten, medan kommunens önskade prioriteringar framgår bland annat genom krav på uppföljningar. Att läroplanens mål inte har något avslut kan visserligen tolkas som att den pedagogiska ledaren ska arbeta med detta uppdrag nu och hela tiden. Då det ställs bredvid de kommunala målen öppnar det dock upp för tolkningen, eller möjligheten att det inte är så bråttom eftersom det inte är meningen att det ska göras något visst datum. Mika beskriver:

... det är ju det som är den stora skillnaden att statliga mål har ju sällan alltså en start och ett slut. Det finns ju inte såhär att staten går in och säger att sen den trettioförste i tolfte då ska allt va klart. Då ska dina förskolor ha uppnått allt som står i läroplanen. Så finns det ju aldrig i statliga liksom. Man får ju mer en fingervisning utifrån skolinspektionen och så vidare, hur man ligger till. Men det finns ju inget slutmål i det. Men så finns det ju i kommunala.

Skolinspektionen som granskande statlig myndighet har dock med tydlighet lyft brister i det pedagogiska ledarskapet i senare års granskningar och det går att se på saken som att Skolinspektionens ansvarsutkrävande funktion borde skapa en ganska tydlig begränsning i tolkningsmöjligheterna. Den förskolechef som Skolinspektionen beskriver ägnar sig åt både direkt och indirekt ledarskap vilka båda ses som betydande delar av det pedagogiska ledarskapet. Den önskvärda pedagogiska ledaren är enligt Skolinspektionens uttalanden någon som jobbar mer med ett direkt ledarskap som utgår från varje specifik förskolas utvecklingsbehov. Som skapar vi-känsla, inspirerar och för en professionell dialog.

Uttalanden om vem man söker och om vem som behövs

Trots att den analys som gjorts av annonser efter förskolechefer inom den här studien inte är särskilt omfattande kan den ändå ge oss en bild av vilken person som kommunerna beskriver i annonserna runt om i Sveriges kommuner under en månad i början av 2018. Först kan konstateras att det är det statliga uppdraget som beskrivs överlägset mest. Förskolechefen som person skildras med en hel rad adjektiv där utvecklingsinriktad toppar listan. I en av annonserna går att läsa:

Som person är du engagerad och utvecklingsinriktad. Vi söker dig som är en tydlig pedagogisk ledare och chef med god organisatorisk förmåga. Du har lätt för att skapa goda relationer, förmedlar motivation och entusiasm och lyckas få med dig andra. Du kan arbeta självständigt samtidigt som ditt ledarskap kännetecknas av delaktighet och samarbete.

Det är generellt en framåtblickande förskolechef som engagerar andra och som brinner för sitt ledarskap som söks. Förskolechefen är socialt kompetent och en god kommunikatör som gärna är modig, dessutom ska hen vara kreativ. Dessa är de egenskaper som främst efterfrågas, och som vid eftertanke kan vara gynnsamma för att leda den pedagogiska verksamheten och för att utveckla densamma. Den förskolechef som söks i annonserna beskrivs framförallt som en pedagogisk ledare i vilkens uppdrag

även personal, arbetsmiljö och budgetansvar ingår, där de senare tre oftast enbart konstateras kort och koncist.

När jag ställde frågan om hur Alex skulle beskriva förskolechefsrollen fick jag svaret:

Många bollar i luften, det är väldigt mycket att göra. Men det är roligt. Det är allt från inköp, och planera pedagogiska miljöer... till att vara chef, till att vara ledare. Mycket samtal med både pedagoger, eller främst pedagoger, ibland föräldrar, eller vårdnadshavare. Ja men att jobba systematiskt... Nu har jag ju jobbat så många år så man tänker inte så mycket på det, man bara gör.

På frågan om vilka kvalifikationer som behövs som förskolechef får jag svar från flera av förskolecheferna som tyder på att prioriteringsförmåga är mycket viktigt. Även att stå på sig i olika situationer. Mika om kvalifikationer för förskolechefsuppdraget:

Jag vet inte om det finns någon person som klarar det. Jag tror att man får vara ganska hårdhudad. Man får nog inte vara så rädd, som vi kallar oss själva, man får nog inte vara så rädd att få vara vildhäst ibland. Att tänka att, nej men jag gör inte detta kommunala uppdraget precis när du säger att jag behöver göra det. Det får vänta. För det *här* är viktigare.

Kim beskriver förskolechefsuppdraget som allomfattande, och jag får uppfattningen att vissa delar, såsom lokalfrågor inte upplevs som helt relevanta. Flera av förskolecheferna nämner just ansvar för lokalfrågor som något av ett irritationsmoment, inte minst om det uppstår problem med lokalerna. Under flera av intervjuerna tycker jag mig dock se att det kommunala och det statliga uppdraget även sammanstrålar och utgör varandras förutsättningar. Samtidigt skapar dock uppdragets bredd också en känslighet då det finns många delar som det kan uppstå oförutsedda problem i, och som då gör anspråk på stor del av tiden under en period.

Vem är och vad gör den pedagogiska ledaren i förskolechefernas uttalanden?

Att ansvaret som förskolechef är vitt och brett är en uppfattning som samtliga intervjuade förskolechefer ger uttryck för. Det råder också en relativt stor samstämmighet över vad den administrativa rollen och det kommunala ansvaret innebär. Utrymmet för att själv tolka de statliga styrdokumenterna som ges genom att det inte står skrivet i styrdokumenterna *hur* det pedagogiska ledarskapet ska genomföras lyfter förskolecheferna som till största del positivt. Samtidigt som det också lyfts som något som de själva därmed behöver prioritera och lyfta för att dessa uppgifter ska bli genomförda. Förskolecheferna i studien skiljer sig delvis åt i hur de beskriver ett pedagogiskt ledarskap, men det finns däremot flera likheter i hur de organiserar sitt arbete.

Kim säger om sitt pedagogiska ledarskap att det fokuserar mycket på att skapa forum för lärande genom olika grupper där pedagogerna ingår. Det handlar också om att se till att det systematiska kvalitetsarbetet genomförs och att se till att ansvar läggs på rätt personer. Kim lyfter pedagogernas ansvar och sin egen roll som den som fördelar ansvaret och arbetar med ramarna för det pedagogiska uppdraget. En grupp benämns ledningsgruppen och de pedagoger som sitter i den har tillfrågats av förskolechefen då de ansetts bäst lämpade. Här blir alltså rollen organisatör och styrningen av verksamhetsutvecklingen sker genom att delegera åt rätt personer.

Finns inte förutsättningar för pedagogerna att utföra sitt pedagogiska uppdrag så blir möjligheterna mindre för förskolechefens pedagogiska ledarskap, menar Mika som ofta under intervjun lyfter vikten

av att skapa förutsättningar för pedagogerna. Vissa krav på utvecklingsarbete som exempelvis kommunen kräver säger sig Mika själv ta omhand för att pedagogerna ska kunna fokusera på kvaliteten ute i verksamheten.

... alltså huvuduppdraget fortfarande för förskollärare och för barnskötare handlar ju om att jobba utifrån det som står i våra styrdokument. Tillsammans med barnen. Och sen att kommunen vill trycka in en massa andra grejer det kan ju inte vara... för då skulle ju dom bli sjukskrivna direkt liksom. För det är inte helt okej att känna att man "okej jag har dom här barnen och så säger nån någon annan stans att jag ska börja sortera mina färger i skåpen..." och då är det ju mitt jobb att hitta, hur kan jag göra det... jag kanske säger att nu ska vi göra det... hur ska vi göra det för att det ska... ta minst påverkan på er? Och då handlar det ju om att vissa saker säger jag bara att nej... det får bara gå till mig.

Rollen som pedagogisk ledare tycks här alltså handla om att skapa stabilitet. Mika beskriver dock också en roll som förändras beroende på om det finns behörig personal på förskolorna vilket också Kim nämner. Vid brist på förskollärare gäller det att arbeta mer "hands on" och vara delaktig i arbetet som sker på avdelningsnivå menar Mika, och då det i nuläget finns behörig personal på plats väljer hen att arbeta mer med att organisera genom olika nätverk och styra genom att ha uppdragsdialoger kring det systematiska kvalitetsarbetet. Förskolechefen beskriver dock att underlaget för gruppernas diskussioner tas fram av pedagogerna vilket i likhet med Kim handlar om organisering och delegering.

Nike beskriver rollfördelning och hur man som förskolechef har en del i att klargöra förväntningar och ansvar i arbetslagen. Detta har underlättats av att läroplanen förtydligt förskollärarens ansvar menar Nike. Även att se till att det pågår ett utvecklingsarbete där prioriteringar från instanser uppifrån presenteras. Nike organiserar det pedagogiska ledarskapet mycket genom delegering till sin förste förskollärare. Denne ges förutsättningar genom att förskolechefen sköter det administrativa. Förste förskolläraren ges tid att följa upp och se till att det systematiska kvalitetsarbetet kan ge avtryck i verksamheten. Förskolechefens roll blir således som organisatör för mötesplatser medan mycket av ansvaret över det direkta ledarskapet delegeras till förste förskolläraren.

Alex talar också om utvecklingsarbete och hur man som förskolechef ansvarar för vilket innehåll som diskuteras. Själva dialogen i sig tar Alex ett steg tillbaka från under dessa möten, vilket förklaras med en oro över att funktionen som lönesättande chef skulle begränsa vissa medarbetare i gemensamma diskussioner. Detta är även något som Mika lyfter. Ytterligare en roll Alex beskriver handlar om att inspirera till utveckling och lyfta områden som behöver utvecklas, samt att göra medarbetarna delaktiga i utvecklingen av verksamheten. Alex beskriver alltså sin roll i likhet med ovanstående som en organisatör som sätter agendan, men också som en inspiratör.

Systematik genom regelbundna möten

Något som prioriteras av samtliga förskolechefer är att skapa tillfällen för möten mellan pedagogerna i olika konstellationer. Dessa möten beskrivs handla både om information från förskolecheferna men också att med olika nätverk skapa möjligheter till kollegialt lärande genom att pedagogerna möts. Kim har exempelvis organiserat nätverk tillsammans med två andra förskolechefer där pedagogerna möts. Pedagogerna beskrivs vara de som i första hand skapar innehållet i nätverken:

... jag jobbar ju mer med ramarna för det pedagogiska uppdraget egentligen. /.../ Vi har en styrgrupp som leder dom här nätverken, men samtidigt har dom en dialog med oss hur det fungerar.

Under dessa möten som förskolecheferna beskriver handlar ledarskapet i första hand om att tillse att möten kommer till stånd. Ibland om att sätta agendan för samtalet, rikta gruppernas arbete mot ett nyckelområde, att fördela ansvar över olika frågor och i vissa fall delta i samtal för att föra diskussionen framåt. Nike säger:

Pedagogiskt ledarskap handlar ju mycket om det systematiska kvalitetsarbetet... att man ser att man har ett utvecklingsarbete i pedagogiska frågor.

Gemensamt för förskolecheferna när begreppet pedagogiskt ledarskap kommer på tal är att de använder begrepp som utveckling och systematiskt kvalitetsarbete. De beskriver också olika sätt att visa vägen mot målen, hålla verksamheten på rätt kurs och berättar då om att de organiserar möten för pedagogernas nätverk och utvecklingsgrupper. Det pedagogiska ledarskapet som beskrivs fokuserar mycket på att skapa förutsättningar och organisera för mötesplatser, men sedan att backa undan och lämna själva utvecklingen av verksamhetens ökade måluppfyllelse åt pedagogerna. Det pedagogiska ledarskapet beskrivs alltså något som är separerat från själva görandet, det handlar om att hålla saker rullande mer än att delta.

Vem man beskriver att man skulle vilja vara

Den pedagogiska ledaren förskolecheferna generellt beskriver som önskvärd har mer tid för att vara nära pedagogerna. Uppdraget är att utveckling ska ske, och för detta lyfter Nike pedagogernas motivation som en framgångsfaktor. Nike beskriver sig önska mer tid med sina pedagoger där fokus ligger mycket på att skapa en förtroendefull relation och att vara en chef som kan stötta men också fånga upp intresseområden. Tiden att som förskolechef göra detta tycks dock vara en bristvara. Nike om vad det fysiska mötet har för betydelse för det pedagogiska ledarskapet:

”Jätteviktigt tycker jag. Och väldigt mycket dom individuella mötena. När man har medarbetarsamtal, det är ju då man kommer nära pedagogerna. Vem är just du, vad vill du, vad tänker du? Vad har du för förväntningar på mig? Alltså att jag får en chans att lära känna pedagogen, både som professionell och som privatperson. Och att man får ett förtroende för varandra känns ju oerhört viktigt... och att jag kan inge någon känsla av att kunna stötta dem på rätt sätt, med det de behöver och att dom blir sedda som personer. Att man ser och uppskattar deras arbete. Det hinner man med för lite tror jag men jag, men jag känner att det är en väldigt viktig roll egentligen...”

Den Nike beskriver sig vilja vara som pedagogisk ledare är alltså någon som lyfter individernas intresseområde och som har en relation till varje medarbetare. I nuläget tycks det mesta av det direkta utvecklingsarbetet vara delegerat till förste förskolläraren för att säkerställa att det blir gjort. Detta är något som går att relatera till Skolinspektionens rapport där mer av det direkta ledarskapet som utgår från varje specifik förskolas behov efterfrågas.

Flera förskolechefer tar upp hur pedagogerna framförallt behöver få möjlighet att fokusera på den verksamhet de har här och nu, behoven hos de barn som finns i barngruppen för stunden. Man tycks alltså se det behov som även Skolinspektionen framhåller, och beskriver att fokus behöver ligga på vad som är relevant i nuläget. Samtidigt beskriver man att man som pedagogisk ledare till stor del organiserar för kollegialt lärande mellan flera förskolor. Om de frågeställningar som diskuteras i de grupper som förskolecheferna organiserar är relevanta för varje enskilt arbetslag utifrån de förutsättningar som råder där framgår inte under intervjuerna, men det tycks alltså sedan bli upp till var och en

i grupperna att omsätta de generella diskussionerna till sitt egen arbetslags behov. Däremot lyfter Kim att de som deltar i grupperna ofta har ett generellt intresse av just det området deras grupper behandlar. Dock går det att anta att en grupp med pedagoger från olika arbetslag och förskolor inte har exakt samma problematik.

Direkt och indirekt ledarskap

Det tycks således vara en skillnad i åtminstone några av förskolechefernas berättelser mellan vad en pedagogisk ledare i dagsläget gör och vad den önskvärda pedagogiska ledaren beskrivs göra. Det finns också en gränsdragning däremellan som inte är riktigt tydlig. Det indirekta ledarskapet tycks samtliga förskolechefer vara överens om, det mer direkta och mer verksamhetsnära beskrivs göras lite olika både i dagsläget men också hur det skulle bedrivas om förutsättningarna vore annorlunda. Man önskar visserligen vara mer närvarande, kunna se verksamheten och ha tid att lyssna, men inte för mycket.

Alex är den förskolechef som förutom det indirekta ledarskapet också beskriver mer av ett direkt ledarskap. Alex beskriver handlingar som att tillsammans med medarbetarna gå på studiebesök, att lyfta positiva exempel i verksamheten i veckobrev till pedagogerna. Den pedagogiska ledaren beskrivs av Alex både som en organisatör och en inspiratör. Dock är det framförallt en pedagogisk ledare på distans, som arbetar med förutsättningar, som är framträdande under intervjuerna med samtliga förskolechefer.

Kulturellt diskursiva arrangemang: möjligheter och hinder

Det statliga uppdraget kräver tolkningar, vilket innebär möjligheter att själv skapa mening i begreppet pedagogiskt ledarskap. De uttalanden som görs om det pedagogiska ledarskapet under intervjuerna kan till stor del kopplas till ett indirekt ledarskap. Det handlar om organisation, struktur och dagordning, att skapa förutsättningar för andra. Att uppdraget har tydliggjorts med eftertryck på behovet av erfarenhet och utbildning hos den som anställs som förskolechef skulle kunna tolkas som ett möjliggörande av en mer deltagande pedagogisk ledare. Ansvar som pedagogisk ledare enligt styrdokumentet kan ytterligare ses som en möjlighet för det pedagogiska ledarskapet, vilket tycks vara en tilltänkt pelare i den utveckling av verksamheten som efterfrågas.

Den pedagogiska ledaren beskrivs delegera mycket av arbetet med den pedagogiska utvecklingen till ansvariga inom förskolan och arbetslagen när de uppfattar att kompetens finns. Man ser också till att rätt personer ansvarar för rätt nätverksgrupper. Ansvar som pedagogisk ledare beskrivs till stor del innebära att skapa forum för kollegialt lärande där pedagogerna kan diskutera viktiga frågor för att utveckla verksamheten. Rollen vid dessa möten handlar om att kunna föra in viktiga ämnen eller frågeställningar att diskutera, samtidigt som några också tar upp att man inte har tid att fånga upp pedagogernas intresseområden. Det som förs in som viktiga frågeställningar sägs komma från stat och kommun och vad som framkommit genom det systematiska kvalitetsarbetet där generella utvecklingsområden hittats, men man menar också på att pedagogerna lyfter fram ämnen för nätverken att diskutera. Till viss del går det att tolka det som att förskolechefernas uttalanden riskerar att hindra ett mer direkt ledarskap, då man mestadels beskriver det pedagogiska ledarskapet genom indirekta ledarskapshandlingar.

Materiellt-ekonomiska arrangemang

Förskolechefens arbetsuppgifter regleras av både skollag och kommunallag. I det kommunala förskolechefsuppdraget ingår oftast personal-, ekonomi- och arbetsmiljöansvar. Det statliga uppdraget styrs av skollag och läroplan, och en ambition i den nya skollagen som trädde i kraft 2011 var att förskolechefens pedagogiska ledningsansvar skulle förtydligas. I Skolverkets Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan (2017, s.12) går att läsa att "Huvudmannen bör ge förskolechefen organisatoriska förutsättningar att vara pedagogisk ledare på varje förskoleenhet som hon eller han ansvarar för." De materiellt-ekonomiska förutsättningar som ges skapar således hinder och möjligheter för vilka *Aktiviteter* förskolecheferna kan göra.

Uppföljning

Nike upplever sig behöva försvara rollen som pedagogisk ledare uppåt i organisationen då det är många av de kommunala ansvarsområdena som tar mycket av tiden. Konsekvensen av detta beskriver hon som följer:

"... jag tycker när det gäller det pedagogiska ledarskapet det är ju att man behöver försvara den rollen ibland. Och sitta lite stadigt i den båten. Att det är det förskolan handlar om. Att vi driver en god pedagogisk verksamhet med bra kvalitet och att vi svarar upp mot dom kraven som vi har från skolverk och annat. Därför att det är väldigt lätt att vilja tumma på det därför att vi blir så pressade av alla andra krav. Som egentligen inte stöder det uppdraget, men där vi hela tiden mäts och behöver leverera in..."

Det statliga uppdraget och det pedagogiska ledarskapet ska visserligen också systematiskt följas upp menar förskolecheferna, men det finns inte på samma sätt deadlines för det pedagogiska ledarskapet som det finns inom det kommunala uppdragets budget och arbetsmiljöansvar. Det kommunala uppdragets uppföljning tycks bli en måttstock på hur väl förskolechefen sköter sitt uppdrag. Det tycks också vara dessa delar man från kommunalt håll visar störst intresse för, åtminstone är det vad som signaleras genom uppföljningskraven och vad Nike beskriver att det lätt blir att man då prioriterar.

De arbetsuppgifter som har deadlines kräver förskolechefens prioritering, och det går att skönja en viss obalans mellan kraven på rapportering och uppföljning av det kommunala uppdraget i relation till det statliga. Det som anses möjligt att bortprioritera tenderar då att vara det pedagogiska ledarskapet. Samtidigt framhålls det också som en grundstomme i förskolechefernas uttalanden om sin roll. Nike beskriver en intressekonflikt mellan att bedriva ett pedagogiskt ledarskap för att pedagogerna ska känna att de utvecklas i sin profession, samtidigt som andra delar av uppdraget upplevs försvåra prioriteringen av det:

Alltså man måste alltid följa upp sin budget, man måste alltid följa upp miljöarbete. Vissa saker måste man alltid hålla rullande och det finns deadlines på de sakerna, och det måste man ju göra. Jag har sällan deadlines på pedagogiskt ledarskap. Min deadline ligger ju i så fall i att om jag inte kan tillgodose det då tappar ju pedagogerna sin motivation för arbetet.

Mika beskriver också att de statliga målen blir lidande då det ibland är vad man som förskolechef har möjlighet att ta tid av. Vad som ska rapporteras in sänder givetvis ut signaler om vad som behöver prioriteras här och nu. Både Kim och Alex menar dock på att de i god tid vet när saker och ting ska rapporteras in och att det därför finns möjlighet att göra klart dessa saker i god tid för att skapa tid för annat som kommer mer hastigt på.

Det systematiska kvalitetsarbetet gällande det statliga uppdraget som genomförs av personal och förskolechef följs upp i stadsdelsförvaltningarna. Stadsdelarna har eget ansvar för att utforma ett systematiskt kvalitetsarbete och har därmed olika system för detta arbete. Stadsdelarnas sammanfattningar sin tur rapporteras in och följs upp på kommunnivå. I dessa tar man bland annat fram målbilder utifrån föregående års kvalitetsrapporter på stadsdelsnivå och som därmed ska arbetas med i verksamheterna. Detta blir således en del i vad kommunen talar om att förskolechefen ska arbeta med i sitt pedagogiska ledarskap. En stadsdel beskriver i sin rapport hur de insatser man arbetat med på områdesnivå sedan inte fortsätts med på enhetsnivå. Man har sett att det efterfrågas mer insatser inom samma ämne och förklarar det med personalomsättning både på chef och verksamhetsnivå. Å andra sidan, i relation till exempelvis Nikes kommentar om krav från kommunen som inte stöttar det pedagogiska ledarskapet, går det att fråga sig om beslut som kommer från stadsdelsnivå alltid stämmer överens med vad som behövs på enhetsnivå.

Det är alltså nödvändigt att prioritera rapportering av olika insatser i tid. Samtidigt tycks rapportering om pedagogernas arbetsmiljö inte leda åt det håll förskolecheferna hade önskat. Kim lyfter att personalen är stressad och att detta är något som man påpekat i utvärderingar. Vidare beskriver Kim att de är medvetna om att de stora barngrupperna är en stor källa till problematiken och det finns en frustration över att ständigt peka på problemet utan resultat.

Budget

Förskolecheferna i studien beskriver att budget styr allt, vilket gör detta till en grundförutsättning för förskolecheferna. Budgetfrågan styr också delar av det pedagogiska ledarskapet som förskolecheferna beskriver då vissa av de grupper som drivs kräver att tid avsätts där pedagogerna inte kan vara i barngrupp. För vissa grupper behöver vikarier sättas in för att ersätta de pedagoger som deltar i mötesgrupperna. Alex har prioriterat att ta in ”löpare” som täcker luckor vid sjukskrivningar för en minskad arbetsbelastning hos personalen, men säger att det egentligen inte går ihop i budgeten.

Förskolecheferna beskriver inte budget som något tidsmässigt betungande, snarare att pengarna sällan räcker till. Mika säger att budget är en arbetsuppgift som är väldigt tydlig och som lätt kan följas upp. Man kan få direktivet att ändra på ”de röda siffrorna” men problemet handlar om att det då kommer i konflikt med de människor som faktiskt finns bakom siffrorna. Jag frågar Kim om budget är någonting som är svårt att styra över. Kim:

Det är det ju, budget, mer än att jag kan ju styra den mellan... Jag har fyra förskolor, jag kan ju använda budgeten i mitt område kan man säga. Och sen i vårat storområde som jag berättade om där kan vi också ibland hjälpas åt om nån har väldigt mycket pengar då får den betala en viss sak för alla då.

Alex berättar att budgetansvaret ser lite olika ut beroende på stadsdel och att i den stadsdelen Alex är förskolechef i nu så finns ett större handlingsutrymme vad gäller budget.

I den gamla stadsdelen så hade man ett poängsystem. Jag kunde alltså inte som förskolechef säga, stopp och belägg jag vill inte ha in mer barn i min verksamhet nu, för det funkar inte för den gruppen. Det fick jag inte utan det var full poäng som gällde. Sen spelade det ingen roll om det var tjugosju barn eller tretton, bara poängen var... mm. Här är det inte så, jag jobbar efter min budget, jag får pengar för dom barn jag har /.../ Och det är det jag har att förhålla mig till. Sen om jag tycker att nej nu... då får jag ta in fler barn... Så att det är ju skillnaden.

Budget styr förutsättningarna för verksamheten men är samtidigt något som man inom de ekonomiska ramar som satts upp kan styra med. Alex beskriver olika möjligheter beroende på stadsdel vilket tydliggör hur kommunens val av styrning påverkar handlingsmöjligheterna för förskolechefer.

Arbetsmiljö och personalansvar

Enligt skollagen ska förskolechefen ansvara för att det i undervisningen finns behörig personal. Förskolechefen ska dessutom särskilt verka för att utbildningen utvecklas vilket kräver ett systematiskt arbete där målet alltså är att kvaliteten ska höjas. Personalfrågan lyfter förskolecheferna som både ett hinder och en möjlighet till verksamhetsutveckling. Beroende på området där förskolecheferna arbetar samt den arbetsmarknad som idag råder skiljer sig förskolechefernas förutsättningar gällande behörig personal markant åt. Att många förskollärare flyttar på sig handlar både om löneläget och arbetsmiljön enligt de intervjuade förskolecheferna.

Förskolecheferna vittnar om en hög arbetsbelastning för sina pedagoger och flera av dem uttrycker en oro över pedagogernas arbetssituation. För att behålla och rekrytera behörig personal beskrivs att förskolechefen behöver se till att pedagogerna mår bra på sin arbetsplats. Det kräver att förskolechefen arbetar mycket med frågor om arbetsmiljö i de fall pedagoger av olika anledningar inte trivs. Detta blir givetvis en prioriteringsfråga då det tar tid från det pedagogiska ledarskapet.

Ansvar för pedagogernas arbetsmiljö åligger förskolecheferna och de belyser flera faktorer som de själva arbetar med i sitt uppdrag. Att pedagogerna ska få arbeta i sin profession tas upp som en trivsel-faktor men också grunden för en verksamhet med god kvalitet. Det går att utläsa ur respondenternas svar att de upplever att personalen behöver ha mer utrymme för just sin profession, vilket kan tolkas som att det pedagogiska uppdraget blir lidande av de förutsättningar som ges. En grundproblematik som beskrivs handlar om allt för stora barngrupper vilket inte förskolecheferna i någon högre grad rör över mer än att framhålla det i uppföljningar till huvudman. Den svenska förskolan har kraftigt ökade sjuktal vilket kräver åtgärder från förskolecheferna både genom rekrytering av vikarier och snabba beslut vid stora personalbortfall. I förlängningen påverkar det också förutsättningarna för det pedagogiska ledarskapet. Nike menar att frågor om arbetsmiljö tar mycket plats:

... dom frågorna tar mycket plats. Dom är viktiga frågor också, men dom tar väldigt mycket tid och plats och engagemang och det blir en konkurrens... både med det och med andra administrativa uppgifter som tar mycket plats från det pedagogiska, som man känner att är det viktiga ledarskapet, och det är egentligen vår huvuduppgift.

Just personalfrågor förefaller ta upp en stor del av flera av förskolechefernas arbetstid. Arbetsmiljöfrågor verkar också vara en prioritering förskolecheferna gör som kan relateras till det pedagogiska ledarskapet då det handlar om de förutsättningar som krävs för att kunna bedriva ett pedagogiskt ledarskap.

Efter genomläsning av flera stadsdelars sammanställningar och bedömning av utvecklingsbehov går det att urskilja några gemensamma områden som man arbetat med det senaste året, eller har lyft fram som utvecklingsområden. Det handlar i enlighet med intervjuade förskolechefer berättelser om rekryteringsbehovet och svårigheten både med att anställa och behålla personal samt höga sjukfrånvarotal. Detta tas även upp i kommunens sammanställda rapport för 2017. Effekten som beskrivs är dels att måluppfyllelsen riskerar att bli lidande men också en ökad arbetsbelastning för förskolechef och pedagoger på arbetsplatserna.

Materiellt-ekonomiska arrangemang: möjligheter och hinder

De arbetsuppgifter som förskolecheferna har såsom budget- och personalansvar handlar också om en del av de befogenheter de har som förskolechef för att möjliggöra ett pedagogiskt ledarskap. Förskolechefen kan genom sitt budgetansvar organisera för möten och utvecklingsgrupper med de medel som ansvaras för och göra prioriteringar i sin budget för exempelvis kompetensutveckling och resursfördelning mellan sina enheter. Det skapar också möjlighet att sätta in vikarier vid vissa typer av möten berättar Kim. Andra möten kräver istället schemamässiga prioriteringar vilket förskolecheferna genomför.

Förskolechefernas aktiviteter i form av vissa prioriteringar möjliggörs således av bland annat den budget som läggs. Begränsande kan dock ses att de ekonomiska ramar som ges inte rymmer minskade barngrupper i den storlek som skulle behövas. Den bredd av uppgifter som förskolecheferna ansvarar för kan ses som ytterligare ett hinder då det innebär fler områden där det kan behöva göras akuta åtgärder, vilket tycks göra att det pedagogiska ledarskapet då bortprioriteras. Varför just det pedagogiska ledarskapet prioriteras bort kan förklaras av det förskolecheferna beskriver om deadlines, att det helt enkelt är lättast att ta av tiden från det pedagogiska ledarskapet som sällan har ett slutdatum. Diskrepansen mellan uppföljning av förskolechefernas ansvarsområden blir här ett bidragande hinder för det pedagogiska ledarskapet.

Förskolecheferna beskriver också vikten av att anställa och att anställa rätt person där förskolläraarbeten kan utgöra ett hinder. De förskolechefer som haft lättare att få sökande under rekryteringar tar istället upp detta som ett möjligt styrmedel. Inte minst de stora barngrupperna lyfts som en stor anledning till att personal slutar eller blir sjukskrivna vilket som tidigare nämnts kan tolkas hänga ihop med de ekonomiska ramar som finns och den stora brist på förskoleplatser som råder.

Förskolecheferna lyfter framförallt den tid andra arbetsuppgifter tar från det pedagogiska ledarskapet. Hur exempelvis arbetsmiljö och rekrytering tas om hand och faller ut får följaktligen konsekvenser för möjligheterna för det pedagogiska ledarskapet. Det blir upp till förskolecheferna själva att prioritera det pedagogiska ledarskapet, och förmågan att hantera komplexiteten i uppdraget tycks viktig för att skapa möjligheter för det.

Sociala-politiska arrangemang

Ansvarsfördelningen uppges i propositionen vara beskriven i generella termer för att skapa ett stort lokalt handlingsutrymme vilket får konsekvenser för förskolechefernas *relationer*. Det pedagogiska ansvaret ligger med tydlighet på förskolechef och förskollärare. Förskolechefen ansvarar för den inre organisationen och de beslut som rör denna men det lämnas också utrymme för förskolechefen att delegera enskilda ledningsuppgifter till andra med tillräcklig kompetens.

Kommunen har som huvudman för den kommunala förskoleverksamheten alltid ett övergripande ansvar vilket den inte kan avsäga sig. Vikten av att huvudmannen tillgodoser att förutsättningar finns för att förskolechefen ska kunna följa skollagens bestämmelser framhålls i propositionen till den nya skollagen (Prop. 2009/10:165). I skollagen som sedan kom ut används begreppet förutsättningar 46 gånger, dock behandlar dessa framförallt barns och elevers förutsättningar att nå målen, ingen gång lyfts förskolechefens behov av förutsättningar för det pedagogiska ledarskapet eller huvudmannens ansvar

för att tillgodose dessa. Det enda som omnämns är huvudmannens ansvar för att utbildningen bedrivs i enighet med lagen.

Stödfunktioner

Samtliga förskolechefer beskriver möjligheterna att träffa sina pedagoger som viktig. Kim, som till skillnad mot de andra förskolecheferna har sitt kontor på stadsdelskontoret borde vid första anblicken uppleva en än större distans till pedagogerna. Dock beskriver Kim tvärtom att det öppnar upp för bättre förutsättningar då det är på stadsdelskontoret som stödresurserna i det administrativa arbetet finns. Stödstrukturer för ekonomi och personal tycks finnas i olika hög grad. Förskolecheferna i föreliggande studie har ledningsstöd i vissa frågor vilket kan underlätta arbetet. Detta skiljer sig dock åt mellan de intervjuade förskolecheferna men också i svaren i den enkät som skickats ut. Ungefär hälften av de 14 svarande menar att de oftast eller alltid har möjlighet till ledningsstöd medan den andra hälften anger att de ibland, sällan eller aldrig har det.

När det kommer till det pedagogiska ledarskapet upplevs de intervjuade förskolecheferna veta vad de vill eller borde göra, där handlar det snarare om att övriga arbetsuppgifter tar mer av tiden. Nike beskriver förste förskolläraren som ett verktyg i det pedagogiska ledarskapet, som kan driva frågor som Nike vill driva men inte hinner med:

Så att jag som chef känner att jag tar dom övergripande pedagogiska frågorna, och då är det att dels lägga in nyheter som kommer in, att nu är det det här som prioriteras, att det här får vi uppi från /.../ Så dom frågorna driver jag ganska mycket när jag möter förskollärarna på APT och också på avdelningskonferenser och annat. Min förste förskollärare tar mer dom frågorna som blir förskolans egna målområden.

I flera av stadsdelsförvaltningarnas sammanfattande rapporter om det systematiska kvalitetsarbetet lyfts förskolechefernas pedagogiska ledarskap och svårigheterna i detta, vilka man förklarar som en möjlig följd av för många medarbetare per chef samt behov av mer avlastning i form av olika stödstrukturer. Stödfunktioner som föreslås är exempelvis handledning av specialpedagog, arbete i team med andra förskolechefer, samkörning av rekrytering och behov av fler administratörer. Kommunens samanställning av rapporterna tar också upp förskolechefens ledarroll i förändringsarbetet och menar att verksamhetsutvecklare bör vara ett stöd till förskolecheferna i detta arbete. I relation till förskolechefernas svar under intervjuerna framgår det dock att det tvärtom skulle önskas stöd i personalfrågor och administration om det ska kunna gynna det pedagogiska ledarskapet. Förslaget om att ta in verksamhetsutvecklare tycks snarare vara något som förflyttar förskolecheferna ytterligare ett steg bort från verksamheterna. Under intervjun med Mika kommer vi in på fortbildningsinsatser för förskolechefer:

Alltså ledarskapsutbildningar... har man jobbat inom förskola och skola så har man så mycket med sig av det. Så när vi sitter tillsammans med andra chefer inom äldreomsorgen, inom funktionshinder och så vidare då blir det jättekonstigt. För vi har så mycket i vårt uppdrag i det pedagogiska ledarskapet att hela tiden jobba med gruppen och hela tiden jobba med dom här processerna som är i våra statliga... dom tänker bara att ja alla kommunala cheferna kanske saknar detta. Och så bara jaha så får vi sitta på detta igen...

I stadsledningsrapporten har man alltså konstaterat att cheferna har för många medarbetare, men de presenterade åtgärderna tycks inte stötta förskolechefens pedagogiska ledarskap. Påtalade brister i re-

lation till åtgärder diskuterar också Kim som lyfter att de under lång tid påpekat de stora barngrupperna som en av de största orsakerna till personalens höga arbetsbelastning. Kim konstaterar dock att färre barn i barngrupperna inte är någon trolig insats.

Att kunna mötas

En majoritet av förskolecheferna som svarat på enkäten har ansvar för fler än 36 medarbetare. Samtliga har fler än det fackligt rekommenderade antalet på 20 medarbetare per chef. En förskolechef inom kommunal verksamhet har således många relationer både att bygga och upprätthålla. Enligt svaren på enkäten träffar förskolecheferna varje medarbetare minst en gång per vecka eller varannan vecka, och samtliga intervjuade förskolechefer framhåller det fysiska mötets betydelse för det pedagogiska ledarskapet.

Alex beskriver sig arbeta med att driva på, inspirera och lyfta medarbetarna i sitt pedagogiska ledarskap. För att ha möjlighet att kunna leda den pedagogiska verksamheten på det sättet menar dock Alex att det behövs tid, något Alex förknippar med att inte ha för många medarbetare. Just nu har Alex 24 medarbetare vilket kan jämföras med 36 på den förra arbetsplatsen. Detta kan också relateras till att de förskolechefer som i enkäten angav att de ansvarar för fler än 36 anställda var de som i högst grad angav att de sällan eller aldrig har tillräckligt med tid på frågor som rörde det pedagogiska ledarskapet. Mika är den som har flest medarbetare av de intervjuade förskolecheferna, och är även den som mest beskriver svårigheter med att hinna med allt som ska göras:

”... det enda sättet att komma åt att man ens skulle få kunna utveckla sitt pedagogiska ledarskap det handlar om vilka förutsättningar man får som förskolechef. Och då kan man kanske inte ha, som jag har nu då elva avdelningar /.../ förra året hade jag femtiofem samtal, lönesamtal...”

Kim berättar om ett över tid mycket ökande antal medarbetare att ansvara för och uttrycker sig vilja prioritera att vara ute mer i verksamheten:

”... för 6 år sen när jag började då. Då var jag en dag per termin i varje arbetslag, hela dagar. Idag hinner jag inte vara med i verksamheten på det sättet, och det är ju alla samtal vi har nu... jag har ju haft tre utvecklingssamtal idag och varje utvecklingssamtal tar en timma. Om jag då har 30 anställda ungefär så går det åt 30 timmar bara nu... sen kommer lönesamtalen sen kommer planeringssamtal med arbetslagen.”

Det stora antalet samtal tycks alltså göra att exempelvis medarbetarsamtal beskrivs i samband med hinder för det pedagogiska ledarskapet. Nike beskriver dessa samtal som en möjlighet att se varje medarbetare, skapa förtroende och för att kunna omhänderta frågor som är viktiga för varje pedagog. Dock konstaterar Nike att det behöver finnas förutsättningar för att följa upp utvecklingsinsatser men att det inte finns utrymme för det i förskolechefsuppdraget i dagsläget. Istället blir det förste förskolläraren som får ansvaret för att driva de frågor som behöver följas upp.

Samtliga intervjuade förskolechefer hade sitt kontor på avstånd från en eller flera av sina förskolor. Mika berättar att medarbetarna ofta har önskemål om att de vill se sin förskolechef mer, bland annat för att i högre grad se vad de gör i verksamheten. Dock frågar sig Mika om syftet med dessa besök egentligen blir pedagogiskt ledarskap och söker andra vägar att ge den feedback pedagogerna efterfrågar. Samtidigt säger Mika att mer verksamhetsbesök förmodligen skulle kunna innebära en möjlighet att få syn på saker som behöver utvecklas. Kim är av åsikten att det var svårare att styra när man satt

närmre och bara hade en enhet, då det landade mycket problem på förskolechefens bord som Kim anser att pedagogerna hade kunnat lösa själva. En fysisk distans till förskolorna beskrivs istället kunna möjliggöra prioriteringar av relevansen för olika problem man som förskolechef behöver hjälpa pedagogerna med.

Att blanda sig i

Förskolecheferna ansvarar för kompetensförsörjningen på arbetsplatserna, samt för ansvarsfördelning inom arbetslagen. Flera av förskolecheferna uttryckte att den nya skollagen och förskolans reviderade läroplan 2010 skapat förutsättningar för just ansvarsfördelning inom personalgrupperna. Förtydligandet av förskolechefens pedagogiska ledarskap var däremot ingenting som förskolecheferna själva tog upp som något direkt nytt. Även om bristen på förskollärare nämns som en generell problematik inom förskolan så har samtliga förskolechefer stor tillit till sina personalgrupper. Tilliten angavs också som en anledning till att inte ”blanda sig i”.

Mycket av ansvaret för den konkreta utvecklingen av den pedagogiska verksamheten anges ligga inom arbetslagen. I pedagogiska diskussioner som bland annat förs på de mötesplatser som skapats av förskolecheferna är det flera som beskriver att de tar ett steg tillbaka. Förskolecheferna är överens om att det bör, och generellt finns kompetens för pedagogiska frågor i arbetslagen, och man framhåller genomgående förskollärarnas kompetens. Flera gånger anges förskollärarnas kompetens som en anledning till att inte blanda sig i deras undervisning och planeringen av den. De gånger man som förskolechef anser sig behöva gå in i diskussion om den pedagogiska verksamheten tycks mer handla om tillfällen då det inte fungerar på grund av brist på utbildad personal, eller om det råder oenigheter.

Samtidigt går det att fråga sig vad som klassas som tillräcklig kompetens för att förskolecheferna ska backa ur diskussioner, och varför man som förskolechef ändå inte skulle kunna vara delaktig? Behörighetskravet innebär som tidigare nämnt att förskolechefen ska ha pedagogisk insikt både genom erfarenhet och utbildning, vilket därmed inte borde utgöra ett hinder för att vara delaktig i utvecklingen av verksamheten. Hindras de av något annat? Mika och Alex ger en förklaring då de menar att vara lönesättande chef är en nackdel om man deltar i diskussioner. De säger att deras medverkan i diskussionerna påverkar genom att de antingen förväntas sitta inne på de rätta svaren, eller att alla i arbetslagen inte vågar göra sin röst hörd när förskolechefen deltar. Alex:

... i min gamla enhet så satt jag alltid med i *alla* lärgrupper. Men jag tror, att vissa blir hämmade när chefen sitter med. Även om jag kanske inte tycker att det spelar mig nån roll så kanske det spelar någon annan nån roll. Det är ju ändå jag som är lönesättande chef. Och det kan va så att vissa känner att det kan jag inte säga.

Det ses alltså som en nackdel att riskera att påverka de pedagogiska diskussionerna. Samtidigt lyfter några av dem också sin egen bakgrund som förskollärare, och minnet av att man då inte ville att chefen skulle blanda sig i den direkta undervisningen.

Detta bör dock ses i relation till enkätens frågor kring avdelningsplanering, där de respondenter som angav att delar av avdelningsplaneringen går till det direkta ledarskapet av den pedagogiska verksamheten också i högre grad ansåg sig ha tid till det pedagogiska ledarskapet. Det kan jämföras med de som svarat att enbart en liten del, eller inget tid alls av avdelningsplanering gick åt till det pedagogiska ledarskapet, vilka i lägre grad att de upplever sig ha tid att delta i utvecklingen av verksamheten.

Samtidigt uppger samtliga förskolechefer som intervjuats att det fysiska mötet med pedagogerna är viktigt, även om det tycks finnas en viss ambivalens i viljan eller motviljan att blanda sig i. Mika väger också för och nackdelar mot varandra i sin beskrivning och säger om vad mer tid för exempelvis verksamhetsbesök skulle innebära:

Jag tror egentligen att det i slutändan kunde va att jag skulle kunna störa personalen mycket mer för jag skulle se saker på ett annat sätt. För jag har kollegor som är mycket mer ute i verksamheten... men det som gör att (skratt) när dom är ute mycket mer i verksamheten så får dom ju kanske ofta en smäll på fingrarna och det kommunala blir... för det är oftast där dom... för man hinner inte allt. Så någonting måste man ta bort... och så säger dom ju det att pedagogerna tycker det är lite jobbigt att vi... att man är ute så mycket för att helt plötsligt så kan man ju ge feedback på saker som dom kanske inte hade tänkt att man skulle ge feedback på (skratt).

Det tycks alltså finnas olika förklaringar till att ta ett steg tillbaka i diskussioner. Att träffa sina pedagoger anges som viktigt, men kanske inte det viktigaste för just det pedagogiska ledarskapet. Samtidigt som enkätsvaren kan tolkas som att ett pedagogiskt ledarskap under avdelningsplaneringarna kan leda till mer delaktighet i utvecklingen av verksamheten.

Personalfrågor

En oro som blev påtaglig i förskolechefernas utsagor var pedagogernas trivsel. Att personalen trivs och vill stanna kvar på sin arbetsplats beskrivs också som en grundförutsättning för att det pedagogiska ledarskapet ska ha möjlighet att ge effekt. När vi pratade om förskolechefens förutsättningar och arbetsmiljöansvar sa Mika:

... precis som man gör riktlinjer om hur barnen mår /.../ så tror jag att man behöver ta ett omtag för att tänka på... för att personalen i förskolan mår väldigt dåligt... generellt... /.../ Men hade dom haft en chef som kanske träffade dom lite oftare så kanske det hade fångats upp på ett annat sätt. Det kanske inte hade behövt gå så långt. Och då kanske man också hade kunnat skapa mer förutsättningar för det pedagogiska...

Många av de vardagliga samtal som förskolecheferna har med sina medarbetare verkar behandla personalens mående. Förutom arbetsbelastningens påverkan på trivseln tas också konflikter i arbetslag upp. Alex menar att konflikter i arbetslag påverkar hela förskolan negativt och att det skapar en frustration även hos förskolechefen. Flera av förskolecheferna menar att det hämmar både engagemang och förändringsviljan. Kim betonar vikten av väl fungerande arbetslag för att skapa en god arbetsmiljö där pedagogerna vill stanna, och menar att risken finns att verksamhetsutvecklingen stannar upp när arbetslag byts ut.

Brist på personal skapar en oro hos förskolecheferna, och även om arbetet med medarbetarnas trivsel beskrivs genomföras på olika sätt framhålls det som en nödvändig prioritering för att få behålla sin personal. Genomgående under intervjuerna lyftes personalens trivsel och mående också som betydande för mottaglighet för förändring och utveckling. Mer tid att stötta arbetslag och medarbetare beskrivs därmed i förlängningen kunna skapa förutsättningarna för det pedagogiska ledarskapet.

Kommunala mål

Förutsättningarna kommunens prioriterade mål är tänkt att skapa är likvärdighet genom att kartlägga vad för övergripande insatser som behövs i flera förskolor. När förskolecheferna diskuterar kommunens prioriterade mål används ofta begrepp som ”lyfta in”, eller som kan kopplas till att ”sätta agendan”. Förskolecheferna sätter till viss del kommunens prioriterade mål på agendan i förskolorna genom att de blir föremål för diskussion vid olika möten, men detta sker mer i en indirekt form av ledarskap. Mika beskriver hur dessa mål ibland bara får landa hos Mika själv då det inte går att lägga mer direktiv på personalen, vilket blir ett sätt att försöka minska medarbetarnas arbetsbelastning. Målen beskrivs också sällan vara i samklang med verksamheternas behov. Detta innebär dock mer arbete med dessa direktiv för Mika själv, vilket i sin tur skapar mindre tid för att träffa pedagogerna.

Att målen inte överensstämmer med vad som anses behövas i verksamheten skulle kunna tolkas som en förklaring till att dessa mål oftare beskrivs just ”lyftas in” i diskussioner av flera förskolechefer. Kommunala mål förefaller delvis upplevas som försvårande för förskolechefernas pedagogiska ledarskap, då varken förskolechef eller personal ser vinsten av att arbeta med dem. Det beskrivs istället ta av tid som man kunnat lägga på mer relevanta frågor för varje verksamhet. De indirekta ledarskaps handlingar som beskrivs skulle ändå kunna förstås som något vilket tar av tid som skulle önskats laggas på ett mer direkt ledarskap.

Social-politiska arrangemang: möjligheter och hinder

De grupper för utveckling av verksamheten som förskolecheferna arrangerar möjliggör att pedagoger från olika förskolor möts, för att den kompetens som finns på hela förskolechefernas område ska kunna spridas över enheterna. Pedagogerna har sedan till uppgift att utveckla arbetet inom sin respektive grupps område i sina arbetslag. Kim lyfter dock behovet av kontinuitet på personal inom arbetslagen för att undvika att börja om på nytt inför varje termin. Mot bakgrund av den personalomsättning som råder i förskolan blir detta en viktig aspekt och ett möjligt hinder för det pedagogiska ledarskapet.

Skolinspektionen har efterfrågat ett pedagogiskt ledarskap där förskolechefen ska föra en professionell dialog utifrån varje specifik förskolas utvecklingsbehov. Det går således att fråga sig om samtalet under dessa gemensamma möten istället kan komma att stanna på en mer övergripande nivå. Ett sätt att förstå att mötena ändå beskrivs som en så stor del av det pedagogiska ledarskapet kan vara att flera av förskolechefernas svar signalerar ett motstånd mot att blanda sig i de mer verksamhetsnära frågorna. Detta trots att skollagens befattningskrav om att förskolechefer ska ha pedagogisk utbildning och erfarenhet skulle kunna sägas möjliggöra en mer deltagande förskolechef.

Samtidigt ger lagen också befogenheter att delegera delar av det pedagogiska ledarskapet. De stödfunktioner för att avlasta just det pedagogiska ledarskapet som presenteras i stadsdelsförvaltningarnas rapporter tycks vara ett sätt att utnyttja dessa delegationsmöjligheter. På Nikes beskrivning av förste förskollärarens arbetsuppgifter, som visserligen lyfts som positiva ur verksamhetssynpunkt, verkar dennes delegerade uppgifter ofta handla om det direkta ledarskapet. Förste förskolläraren går att se som en möjlighet för det direkta pedagogiska ledarskapet som sådant, samtidigt som det distanserar förskolechefen från det egna direkta ledarskap som beskrivs som önskvärt.

Att få administrativt stöd i olika delar av uppdraget togs upp som positivt av förskolecheferna. Hur väl stödsatser stämmer överens med verksamheten och förskolechefens behov får således konsekvenser för relationer och möten mellan människor, vilket framhållits som en förutsättning för det pedagogiska

ledarskapet. Samtidigt påverkas det pedagogiska ledarskapet i slutändan också av vilken typ av ledarskap som möjliggörs och prioriteras inom de relationer som skapats.

Resultatdiskussion

Studiens urval får givetvis ses ha betydelse för det resultat som framkommit. Samtliga förskolechefer var chefer för större verksamheter. Det hade därför varit intressant att också få med förskolechefer i mindre verksamheter för att undersöka om förutsättningarna för att utöva ett pedagogiskt ledarskap skiljer sig för dem. Kan tänkas påverkas resultatet även av den ansträngda situation som råder inom många förskolor i nuläget. För vidare studier skulle det vara intressant att enbart studera de delar som kan kopplas till ett direkt ledarskap genom att också genomföra observationer av ledarskapshandlingarna.

Något som också kan inverka på de svar jag fått handlar om intervjusituationen. Både min påverkan som intervjuare och vad respondenterna anser att de vill dela med sig av, samt av de frågor jag valt att ställa som intervjuare (Fangen, 2005). De intervjuer som gjordes var 1 h per intervju, hade jag intervjuat förskolecheferna vid flera tillfällen kan mer information kommit fram som kunde gett ett annat resultat. Förskolechefernas beskrivning av sitt pedagogiska ledarskap kan också ha begränsats av mina följdfrågor kring de möten man valt att prioritera. Samtidigt handlade de flesta frågor om just pedagogiskt ledarskap och det fanns gott om tid för just diskussionen kring det.

På grund av bortfallet på enkäten kan dessa resultat inte tas för generella slutsatser. Dock kan delar av enkäten ändå anses vara av betydelse för resultaten i intervjuerna då de säger något om de villkor som beskrivs av förskolecheferna. Till viss del kan enkät som metod sägas undvika problematik såsom intervjuareffekt (Bryman, 2011), varför enkät som komplement till vissa av frågorna får ses som en fördel.

Praktikarkitekturen har använts som analysverktyg för att få grepp om den bredd av påverkansfaktorer som får betydelse för det pedagogiska ledarskapet i förskolan. Inom praktikarkitekturen talar man om hur de olika arrangemangen hänger ihop och påverkar varandra, vilket blev synligt under analysarbetets gång. Det har bitvis varit svårt att hålla isär de olika delarna från varandra, varför vissa delar belyser i det närmaste samma problematik. Dock har jag ändå försökt att använda de olika arrangemangen för att belysa aspekter som kan påverka pedagogiskt ledarskap men ur olika perspektiv.

Diskussion

Trots att enkätsvaren visar att endast 2 av 14 förskolechefer anser att de oftast har tid till att leda eller delta i utvecklingen av den pedagogiska verksamheten framhåller de intervjuade förskolecheferna det pedagogiska ledarskapet som viktigt. Å andra sidan beskrivs det också som något som är möjligt att tumma på och därmed blir frågan om det verkligen anses som det viktigaste, eller om det snarare handlar om något man bör säga är viktigt?

Hur förutsättningarna för förskolechefers pedagogiska ledarskap kan förstås utifrån praktikarkitekturens olika arrangemang bearbetas i följande diskussion. Diskussionen återknyter även till tidigare forskning.

Arrangemang kring praktiken pedagogiskt ledarskap

Enligt skollagen ska förskolechefen utveckla den pedagogiska verksamheten, vilket är en ambition förskolecheferna också uttrycker. Staten framhåller också vikten av ett systematiskt kvalitetsarbete för detta, vilket flera av förskolecheferna kopplar ihop med det pedagogiska ledarskapet. Att skapa förutsättningar för, och leda pedagogisk utveckling förefaller framförallt beskrivas som något som görs genom ett indirekt ledarskap. Under intervjuerna framträdde ett brett ansvar som inte alltid upplevdes som lätt att orientera sig i. I rekryteringsannonser söker kommunerna en pedagogisk ledare, men helhetsbilden av uppdraget tycks inte avspeglas, vilket jag sett i mina granskningar av annonser men som också uppmärksammas av Riddersporre och Sjövik (2011).

Förskolecheferna framhåller å ena sidan att det pedagogiska ledarskapet är något man måste strida för om det ska få utrymme, å andra sidan verkar det ibland handla mer om uppfattningen att man behöver strida för att den pedagogiska verksamheten och dess förutsättningar som sådan ska sättas på kartan. Akut vikariebrist och hög arbetsbelastning hos personalen, rekrytering, lokaler och arbetsmiljö tycks vara områden som hänger ihop med svårigheter förskolan möter just nu och i förlängningen svårigheter för det pedagogiska ledarskapet. Förskolecheferna uttrycker en oro över hur pedagoger mår i verksamheten och emellanåt handlar utvecklingen av verksamheten snarare om att gå från instabilitet till stabilitet.

De kulturellt-diskursiva arrangemangen i relation till de sociala-politiska

Förskolecheferna i studien anser sig ha ett relativt stort tolkningsutrymme vad gäller de nationella målen och det pedagogiska ledarskapet. Det gör också att deras tolkning av begreppet pedagogiskt ledarskap får stor betydelse för genomförandet.

Att det finns goda förutsättningar att själv bestämma hur det pedagogiska ledarskapet ska genomföras tycks dock få konsekvensen att det direkta ledarskapet blir lidande när tiden inte räcker till. Förskolecheferna ger uttryck för ett övervägande indirekt ledarskap. Det står således inte i samklang med Skolinspektionens definition av det pedagogiska ledarskapet som även förespråkar mer av det verksamhetsnära som utgår från varje enskild förskolas behov. Av någon anledning diskuteras det direkta ledarskapet främst som ett undantag, en nödlösning när pedagogerna inte kan ta sig framåt på egen hand. Det pedagogiska ledarskapet förefaller många gånger ses som snarare beroende av pedagogernas kompetens för att ge effekt, än förskolechefens.

Flera av förskolecheferna beskriver sig ta ett steg tillbaka i de mer verksamhetsnära frågorna. I relation till förskolans historia av att vara en platt organisation kan en förklaring vara att förståelsen påverkas av normerna kring förskollärarens autonomi, och förskolechefen som en mer administrativ funktion. Det skulle kunna förstås som att det som Berg (2011) kallar aktörsberedskapen hindrar det direkta ledarskapet. Att förskolechefernas mottaglighet för att agera inom den nya styrningen, som öppnar upp för ett mer verksamhetsnära ledarskap, påverkas av förskolans historia som innefattar en skolkultur av autonomi till arbetslagen. Därmed skulle det kunna medverka till att hindra en tolkning där förskolecheferna prioriterade det direkta ledarskapet mer.

De uttalanden som gjorts bör också ses mot bakgrunden att det är både förskollärarnas och förskolechefens ansvar som förtydligats i styrdokumentet, och att Skollagen dessutom öppnar upp för möjligheten att delegera delar av det pedagogiska ledarskapet. Då skulle en förklaring kunna vara att effekterna av utrymmet för tolkning i de statliga styrdokumentet kan bidra till bristen på det direkta pedagogiska ledarskapet. Kanske möjliggör det faktum att förskollärarkretsens status höjts också till att förskolechefen kan ta ett steg tillbaka från de mer direkta delarna i sitt pedagogiska uppdrag? Att ha förskollärare i verksamheten går att tolka som att det upplevs skapa en sorts legitimitet för att kliva ett steg ifrån verksamheten.

I den historiska tillbakablicken presenterades hur förskollärarprofessionen under lång tid stridit för att få ett förtydligt pedagogiskt ansvar. De intervjuade förskolecheferna och samtliga svarande på enkäten har arbetat inom förskola innan dess att de tillträdde som förskolechefer. Vilket alltså kan tolkas som att de är medvetna om denna strid för professionen. Vikten av att strida för att förskollärare ska kunna arbeta i sin profession togs oftare upp än vikten av att de själva skulle arbeta med det pedagogiska ledarskapet. Ett sätt att därmed förstå förskolechefernas prioriteringar och tolkning av vem som ska ta vilket ansvar, skulle kunna vara att det påverkas av just att båda yrkenas ansvar förtydligats.

Den nya kravprofilen för förskolechefer öppnar alltså upp för ett mer verksamhetsnära och direkt ledarskap. Styrdokumentet tillskriver således förskolecheferna en roll som pedagogisk ledare, samtidigt som ledarskapets effekter går att se som avhängigt en social process snarare än en formell position (Alvesson et al., 2015). Ytterligare ett sätt att förstå förskolechefernas beskrivna pedagogiska ledarskap handlar därmed om förskolechefernas legitimitet för sitt pedagogiska ledarskap. Vilket värde som medarbetarna lägger i vad förskolecheferna säger och därmed vilken påverkan de pedagogiska ledarskaphandlingarna kan ha. Även här skulle förskolechefernas handlande kunna ses som begränsat av tidigare beskrivna kultur med autonomi till arbetslagen. Dessutom kan legitimiteten också påverkas av handlingar såsom återkoppling på verksamhetsbesök (Hörnqvist, 2014), men också av de förutsättningar för att ha tid att erövra legitimiteten som förskolecheferna ges av sin huvudman (Svedberg, 2016).

Styrdokumentens förtydligande som skulle stärka förskolechefens roll som pedagogisk ledare tycks visserligen ge mandat över den inre organisationen, men tycks också ha vidmakthållit förskolechefens roll som personaladministrativ ledare (Riddersporre & Sjövik, 2011) där det pedagogiska ledarskapet kvarstår i en mer indirekta form. Möjligen finns förklaringen i förskolans historik och tidigare ansvarsfördelning (Jarl, 2013). Att förskollärarnas autonomi värnas om, eller att man inte vill eller upplever sig ha legitimitet att ifrågasätta den. Det går att fundera på om det, för att ta ansvar för även det direkta ledarskapet och deltagandet i utvecklingen av verksamheten kan krävas att förskolecheferna blandar sig i mer. För att förändra genomförandet av det pedagogiska ledarskapet i enlighet med den nya styrningen skulle således rådande normer kring ansvarsfördelningen inom förskolan behöva förändras.

De materiellt-ekonomiska arrangemangen i relation till de social-politiska

När det pedagogiska ledarskapet diskuteras under intervjuerna handlar det mycket om att sätta människor i relation med varandra, framförallt att se till att medarbetarna möts i olika diskussioner. Dessa olika mötesformer förefaller vara en symbol för det pedagogiska ledarskapet. Samtliga förskolechefer i intervjustudien organiserar för utveckling av verksamheten vilket görs framförallt genom att skapa en systematik i möten som ska syfta till verksamhetsutveckling. Förskolecheferna framhåller ofta under intervjuerna vikten av att träffa sina pedagoger. Budgetering och schemaläggning är två delar i det kommunala uppdraget som skapar möjligheter till att kunna göra dessa prioriteringar.

Grupperna som förskolecheferna skapar möjliggör alltså möten mellan pedagoger och till viss del också mellan pedagoger och förskolechef. Det går att se de schemalagda möten för utveckling av verksamheten som ett sätt att faktiskt sätta en tidsram för det pedagogiska ledarskapet, för att därigenom säkra att det finns ett dokumenterat riktat utvecklingsarbete på förskolorna. Kommunens ekonomiska ramar och statens styrning går därmed att se som arrangemang möjliggör att det pedagogiska ledarskapet blir av.

Den rent logistiska rimligheten i att kunna delta i de olika grupper som sammansatts bör dock funderas kring. Det skulle också kunna gå att förstå utformningen av det pedagogiska ledarskapet genom möten som påverkat av antalet relationer att upprätthålla. Vilket i sin tur påverkas av de ekonomiska ramar som sätts upp för verksamheten. Möten i stora grupper som beskriven form för det pedagogiska ledarskapet kan förstås som en nödgad handling för att säkerställa att det finns ett dokumenterat utvecklingsarbete. Någoting som också fortskrider även om förskolechefen har brist på tid, till skillnad mot om förskolechefen exempelvis inte skulle hinna med sitt budgetansvar.

Å andra sidan har det också framkommit både i tidigare forskning och i föreliggande studie att kommunens prioriteringar inte alltid uppfattas överensstämma med förskolechefernas (Hörnqvist, 2014). Ett exempel på ett av kommunens prioriterade områden handlar om att ha en budget i balans. Budgetfrågor tycks inte vara den tyngsta biten tidsmässigt enligt de intervjuade förskolecheferna. Däremot ska den pedagogiska ledaren arbeta för ökad måluppfyllelse i verksamheten. Om förutsättningarna för detta är att de pedagoger som ska ledas upplever sig överbelastade och saknar möjlighet att arbeta i sin profession på grund av alltför stora barngrupper blir det långt till måluppfyllelsen enligt förskolecheferna. Går vi in lite bakom vad ekonomin styr hamnar vi därmed på enhetsnivå. I förlängningen beskriver några av förskolecheferna att det pedagogiska ledarskapet får stå över för att inte ge ytterligare direktiv till redan överbelastade pedagoger. Med det som bakgrund blir det enklare att synliggöra vad "en budget i balans" egentligen skapar för förutsättningar för förskolechefernas pedagogiska ledarskap.

Det pedagogiska ledarskapet som bedrivs skulle därmed kunna förstås som villkorat av det stora antal relationer förskolecheferna har att förhålla sig till, och de konsekvenser det får för genomförandet av det.

De kulturellt-diskursiva arrangemangen i relation till de materiellt-ekonomiska

Den som kommunen söker som förskolechef förefaller vara en pedagogisk ledare framför en administratör, vilket kan tolkas som att man lägger stor vikt vid det pedagogiska ledarskapet. Samtidigt innefattar förskolecheffsuppdraget också arbetsuppgifter som beskrivs nödgå andra prioriteringar, såsom

akuta situationer gällande lokaler, eller uppföljning av budget och arbetsmiljöinsatser som har deadlines. Att det pedagogiska ledarskapet inte på samma sätt blir akut, och inte heller är lätt att mäta kan tolkas som en anledning till att det prioriteras ner.

Det tycks vara upp till förskolecheferna att på egen hand skapa förutsättningarna för att genomföra det pedagogiska ledarskapet. Förskolecheferna har således själva stort ansvar för att implementera skollagen, vilket också Erikssons (2015) visar att många förskolechefer haft redan från att den nya skollagen kom. Att implementeringen av sin förtydligade roll som pedagogisk ledare hänger på förskolecheferna själva, skulle kunna förklara uttalanden om att rollen som pedagogisk ledare är något som behöver stridas för.

Att förskolecheferna behöver prioritera arbetsmiljöfrågor kan förstås som en konsekvens av att de materiellt-ekonomiska arrangemangen hindrar exempelvis mindre barngrupper i förskolorna. Förutom den höga arbetsbelastning som ligger på personalen i förskolan kan det relateras till Corins och Björks rapport (2017) och skulle då även kunna förklaras av att för många medarbetare per chef riskerar att ha konsekvensen att cheferna får agera containers för frustrationen hos medarbetarna. Den här studiens enkätsvar och intervjusvar kring antal medarbetare signalerar att ett ökat antal medarbetare kan hänga ihop med svårigheter att prioritera det pedagogiska ledarskapet. Ytterligare en risk med för stort antal medarbetare per chef är att det skapar konflikter i arbetslag (NSC, 2017). Konflikter i arbetslag tas upp av förskolecheferna som ett hinder för verksamhetsutveckling. Då skulle arbetsmiljöarbetet och förebyggande samtal med fokus på personalens trivsel kunna ses som nödvändiga för att skapa möjligheter att senare arbeta mer med ett utvecklande pedagogiskt ledarskap.

I de nätverk och grupper som presenteras av förskolecheferna som en stor del i det pedagogiska ledarskapet är förskolechefen organisatör och agendasättare. Även om det innehållsliga som behandlas i grupperna till viss del styrs av förskolechefen tycks det ligga utanför det direkta pedagogiska ledarskapet, då flera av förskolecheferna säger att de inte deltar i samtliga grupper. De tycks göra en stark koppling mellan pedagogiskt ledarskap och systematiskt kvalitetsarbete, vilket ska genomföras under medverkan av personal. De ökade kraven på systematiskt kvalitetsarbete får effekten att administrationen växer och är en del av styrningen av förskolechefer och personals arbete. Nihlfors et al. (2015) lyfter hur det minskar förskolechefernas möjligheter att vara ute i verksamheterna.

Samtidigt går det att fundera på vad som händer om vi separerar förskollärarnas pedagogiska utvecklingsarbete från förskolechefens pedagogiska ledarskap? Att en förskolechef saknar förutsättningar i form av tid för att leda den pedagogiska verksamheten och delta i utvecklingen av densamma, måste inte betyda att det inte förekommer någon pedagogisk verksamhet. Inte heller att denna står still i sin utveckling. Om dessa grupper även leds av förskollärare, vilka tas upp som en grundförutsättning för det pedagogiska ledarskapet, så finns ett systematiskt utvecklingsarbete att redogöra för i uppföljningen av det pedagogiska ledarskapet. Risken jag kan tycka mig se i relation till förskolechefernas svar, är att de ekonomiska förutsättningar som sätter ramar för förskolechefens agerande bidrar till en tolkning där den pedagogiska ledaren stannar vid att vara en organisatör, snarare än realiserar ett pedagogiskt ledarskap.

Sammanfattning

Flera av arrangemangen kring förskolechefernas pedagogiska ledarskap går att se ur olika vinklar, de hänger ihop och både möjliggör och hindrar det pedagogiska ledarskapet. Möjligheterna ligger i de

förutsättningar som det breda förskolechefsuppdraget skapar när det fungerar, samt den potential som finns för egna prioriteringar inom detta. Det administrativa ansvaret, arbetsmiljön och budgetansvaret gå att se som en del i möjligheterna för förskolechefen att få ett helhetsgrepp om verksamheten. Denna bredd tycks dock också hindra det pedagogiska ledarskapet när akuta åtgärder måste vidtas och det pedagogiska ledarskapet prioriteras bort. Ett stort antal anställda och enheter att ansvara för skapar givetvis även en högre risk för att dessa akuta situationer ska uppstå. Frågan är då vart tiden ska tas för det utökade verksamhetsansvar som förskolechefen har fått genom det förtydligade pedagogiska ledarskapet.

Den generellt ansträngda situation som i nuläget råder inom förskolan tycks om något vara hindrande för det pedagogiska ledarskapets genomförande. Det som förefaller möjligt att ta tid av är det något obestämnda pedagogiska uppdraget. Diskrepansen mellan den statliga och kommunala styrningen verkar vara en del i grundproblematiken för just förskolechefernas prioritering av det pedagogiska uppdraget. De förutsättningar som skapas av det statliga uppdragets styrning beskrivs begränsat av det kommunala uppdragets brandkårsuttryckningar och deadlines. Som isolerad företeelse blir det lätt att förklara detta med styrning som enskild orsak. Samtidigt handlar det om den ständiga bristen på tid som beskrivs, vilket möjligen inte underlättats av en större press även från statligt håll.

Genom att studera de olika arrangemangen kring pedagogiskt ledarskap framträder ytterligare aspekter. Diskursen kring vem den pedagogiska ledaren är och vad en pedagogisk ledare gör blir också en tydlig medkonstruktör till det pedagogiska ledarskapets genomförande. Förståelsen av den pedagogiska ledaren som en organisatör som sedan backar undan och ger förskollärare utrymme för sitt ansvar, är möjligen påverkad av förskolans historik. Å andra sidan går det också att förstå det mer indirekta pedagogiska ledarskap som bedrivs genom organiserade möten, som ett försök att säkerställa det pedagogiska ledarskapet. Att dess genomförande är konstruerat av kombinationen av ett brett ansvarsområde, större krav på systematiskt kvalitetsarbete samt ett ökat antal medarbetare att genomföra det tillsammans med. Därmed blir både stat, kommun och förskolecheferna själva medkonstruktörer till tolkningen, och i förlängningen förutsättningarna för det pedagogiska ledarskapet.

Slutord

Att förskolecheferna har ett brett ansvarsområde var något som redde ut redan i inledningen, och att förskolechefernas prioriteringar får konsekvenser för det pedagogiska ledarskapet har blivit tydligt. Vilka prioriteringar som görs, hur dessa kan förstås samt vilka förutsättningar det skapar för det pedagogiska ledarskapet har dock försökts benas i under uppsatsens gång. Det är med viss förenkling föreliggande studie främst studerat kommun, stat, och den egna tolkningen som aktörer med påverkan på förskolechefens pedagogiska ledarskap. Givetvis finns andra aktörer vilka enbart nämnts kort, såsom exempelvis vårdnadshavare och media som också kan utöva en stark påverkan.

Willhelmson och Döös (2012) tar upp ett delat ledarskap som en lösning på svårigheterna förskolechefsuppdragets bredd kan medföra. Då skulle exempelvis en person kunna ta mer av det administrativa arbetet och en annan mer av det pedagogiska ledarskapet. Min undran är dock om detta snarare är att uppfinna ytterligare en roll, istället för att arbeta med den som redan finns. Ska arbetsbelastningen vara sådan att man behöver vara två? Dessutom förefaller bredden av arbetsuppgifter också vara en tillgång i form av befogenheter.

För att möjliggöra ett förändrat pedagogiskt ledarskap behöver omständigheterna för det ses över. Dels handlar det om det sätt det pedagogiska ledarskapet och den pedagogiska ledaren tolkas på av verksamma inom förskolan. Bakomliggande orsaker till svårigheter att prioritera det pedagogiska ledarskapet tycks dock också ligga utanför förskolans väggar. Aktörer såsom kommunen behöver se över förskolechefernas förutsättningar, inte minst det stora antal medarbetare många av förskolecheferna ansvarar för. Likaså se över de olika ansvarsområden som ligger på förskolecheferna, och vad de får för konsekvenser för pedagogiska ledarskapet.

Jag vill avsluta med ett provocativt påstående för vidare diskussion. Om förskolechefen just nu skulle välja att prioritera bort någon av sina många kommunala arbetsuppgifter så faller ganska mycket. Väljer istället förskolechefen bort delar av det pedagogiska ledarskapet kommer verksamheten att fortgå eftersom förskolechefen inte är ensam om att ta ansvar för den pedagogiska verksamheten. Därför prioriteras inte det pedagogiska ledarskapet.

Referenslista

- Alvesson, M., Jonsson, A., Sveningsson, S., & Wenglén, R. (2015). *När ledarskapet krackelerar*. Studentlitteratur. Lund.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur: Lund.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2012). Ledarskap- Hjälmtyger och inflytandeprocesser. I Alvesson, M & Sveningsson, S. *Organisationer ledning och processer*. Studentlitteratur. Lund.
- Arbetsmiljöverket (2016). *Arbetsmiljöstatistik Rapport 2016:2. Arbetsmiljön 2015*. Hämtad 2018-02-13 från <https://www.av.se/globalassets/filer/statistik/arbetsmiljon-2015/arbetsmiljostatistik-arbetsmiljon-2015-rapport-2016-2.pdf>
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan- En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur: Lund.
- Berg, G. (2011). Hur kan rektor navigera i skolledarskapets komplexitet? I Blossing, U. (Red). *Skolledaren i fokus. Kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader*. New York: Basic Books.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 2:2). Malmö: Liber AB.
- Corin, L., & Björk, L. (2017). *Chefers organisatoriska förutsättningar i kommunerna*. SNS Förlag NCS. Hämtad 2018-01-16, från: <https://www.sns.se/wp-content/uploads/2017/11/chefers-organisatoriska-forutsattningar-i-kommunerna.pdf>
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Edvik, A. (2016). Skolledarrollen och det pedagogiska uppdraget. I Riddersporre, B., Erlandsson, *Upplyftande ledarskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, A. (2015). *Förskolechefens ansvar och uppdrag ur ett kommunalt förvaltningsperspektiv*. Nordisk barnehageforskning. 11(9), 1-17, hämtad 2018-04-10, från: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1204/1410>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Hörnqvist, M-L. (2014). Skolledarskap och vetenskaplig grund. I Nihlfors E. & Johansson O. (Red.). (2014). *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy*. Malmö: Gleerups.
- Hörnqvist, M-L. (2014). Besök i "verkligheten"- om verksamhetsobservationer som ledningsredskap. I Törnsén, M., & Ärlestig, H. (Red). *Ledarskap i centrum- rektor och förskolechef*. Malmö: Greerups.
- Ivarson Alm, E. (2013). *Ledarskap i förskolan*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 197-215.
- Jarl, M. (2012). *Skolan och det kommunala huvudmannskapet*. Malmö: Gleerup.
- Jarl, M. & Pierre, J. (red.) (2012). Decentralisering, styrning och värdekonflikter i skolan. I Jarl, M. & Pierre, J. (red.). *Skolan som politisk organisation*. (2. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership, *International Journal of Educational Management*, Vol. 29 Issue: 4, pp.461-476. Hämtad 2018-04-24, från: <https://www-emeraldinsight-com.ezproxy.ub.gu.se/author/Leo%2C+Ulf>
- Läraryrket. (2017). *Stoppa skolledarsnurren – max 20 medarbetare per chef*. Hämtad 2018-02-13, från: <https://www.lararforbundet.se/artiklar/stoppa-skolledarsnurren-max-20-medarbetare-per-chef>
- Läraryrket. (2017). *Chefstäthet i siffror*. Hämtad 2018-02-13 från: <https://www.lararforbundet.se/artiklar/chefstathet-i-siffror>
- Läraryrket. (2018). *Förskolechefen- i skärningspunkten mellan krav och resurser*. Hämtad 2018-05-29, från: <https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/forskolechefen-i-klam-mellan-krav-och-resurser/>
- Lärarnas historia. (2014). *Förskolan*. hämtad 2018-04-10, från: http://www.lararnashistoria.se/theme/forskolans_larare_tidslinje
- Møller, J. (2006). *Ledaridentiteter i skolan: positionering, förhandlingar och tillhörighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Nihlfors E. & Johansson O. (Red.). (2014). *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy*. Malmö: Gleerups.
- Nihlfors E., Jervik Steen L. & Johansson O. (2015). *Förskolechefen- en viktig länk i utbildningskedjan*. Malmö: Gleerups.
- Pramling, N., Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing Teaching and Learning in Early Childhood Education Beyond the Instruction – Social Fostering Divide. I C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, (15), 205–218. Dordrecht: Springer.
- Riddersporre, B. (2016). I relationernas mitt- ett post-heroiskt ledarskap. I Riddersporre, B., Erlands-son *Upplyftande ledarskap*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Riddersporre, B. & Sjövik, K. (2011) *Nya krav – nya ledare? Rekrytering av chefer till förskolan*. Malmö högskola. Fakulteten för lärande och samhälle. Hämtad 2018-04-17, från: <http://muep.mau.se/handle/2043/12436>
- Rogers, P. (2016). Family is NOT an institution: distinguishing institutions from organisations in social science and social theory, *International Review of Sociology*, (27:1), s.126-141, DOI: 10.1080/03906701.2016.1235214
- Rönnerman, Karin, & Olin, Anette. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 18(3-4), 175-196. Hämtad 2018-02-20, från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/10656>
- Scherp, H-Å., Scherp G-B., Thelin K. (2013). *Verksamhetsidé och målluppfyllelse i förskola och skola - lärdomar om lärprocessens och ledarskapets betydelse*. Karlstads universitet: Karlstad.
- SFS 2017:725. (2017). *Kommunallag*. Stockholm: Finansdepartementet. Hämtad 2018-05-22, från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/kommunallag-2017725_sfs-2017-725
- SFS 2010:800. (2010). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2017-05-09 från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K2
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolechefens ledning- om att ta ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Hämtad 2017-04-18, från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikations-sok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolechefen/forskolechefens-ledning.pdf>
- Skolverket (2015). *Allmänna råd med kommentarer. Systematiskt kvalitetsarbete- för skolväsendet*. Stockholm: Fritzes förlag. Hämtad 2018-01-09, från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2901
- Skolverket (2016). *Beskrivande data 2015*. Hämtad 2018-02-13, från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3657>
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes Förlag
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes Förlag. Hämtad 2018-02-20, från: <http://www.sigstuna.se/PageFiles/4653/lpfö-98%20reviderad.pdf>
- Skolverket, (2017). *Allmänna råd om målluppfyllelse i förskolan*. Stockholm.
- Skott, P, Nordzell, A (2017). *Pedagogiskt ledarskap – ett begrepp som består och förändras*. Hämtad 2018-01-02, från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/ledarskaporganisation/pedagogiskt-ledarskap-ett-begrepp-som-bestar-och-forandras-1.263837#>
- Statistiska centralbyrån. (2017). *Trender och prognoser 2017*. Hämtad 2018-03-20, från: www.scb.se

Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd från Socialstyrelsen, 1987:3. Stockholm.

Wilhelmson, L., Döös, M. (2012). *Kollektiva former av ledarskap i skola och förskola: I spåren av nya skollagen*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

Yukl, Gary. (2012). *Leadership in Organizations Global Edition [0-273-76566-3; 0-273-76570-1]* hämtad 2018-04-10, från: <https://www-dawsonera-com.ezproxy.ub.gu.se/>

Bilaga 1.

Översikt enkätresultat

Nedan presenteras i korthet det väsentliga ur de svar som inkom på den enkät som skickades ut via mejl. Det ger en överblick av de svarande förskolechefernas upplevelse av sin arbetsituation relaterat till de grundförutsättningar som angetts.

Antal medarbetare

Förskolecheferna har varierande antal medarbetare, 12 av de 14 förskolecheferna har 29 medarbetare eller fler, varav 8 fler än 36. Detta bör ses mot lärarförbundets rekommendation på max 20 medarbetare per chef samt statistik på chefer inom andra yrkeskategorier där förskolechefer ligger långt över snittet. De chefer med ansvar för flest medarbetare svarade i högre grad att de sällan eller aldrig har tillräckligt med tid på frågor som rörde det pedagogiska ledarskapet. Detta blev än tydligare när de 8 förskolechefer med fler än 36 medarbetare studerades för sig. Bland de förskolechefer med färre antal medarbetare svarade majoriteten att de ibland hade tid för frågor kring det pedagogiska ledarskapet.

Möten

Störst tid som används för det direkta ledarskapet av den pedagogiska verksamheten anges för utvecklingsgrupper samt verksamhetsbesök. Majoriteten anger att de tillsammans med pedagogerna bestämmer vad som ska avhandlas i olika möten. De få som anger att de på egen hand bestämmer uppger dock i högre grad att mötet går åt till ledarskapet av den pedagogiska verksamheten.

Avdelningsplaneringen är den typ av möte där flest respondenter anger att *minst* tid läggs på ledarskapet av den pedagogiska verksamheten. Majoriteten svarar att det är pedagogerna som bestämmer vad som avhandlas under dessa möten och en uppger att man inte deltar alls. I relation till detta blir svaren om tid för att delta i utvecklingen av den pedagogiska verksamheten intressant. Det går att se en viss tendens till att de som uppskattar att ganska stor del av avdelningsplaneringen går till pedagogiskt ledarskap i högre grad anser sig, åtminstone ibland, ha tillräckligt med tid för det pedagogiska ledarskapet. De som anger att ganska liten del av tiden under avdelningsplanering går till det pedagogiska ledarskapet anger också i lägre grad att de har tid att delta i utvecklingen av den pedagogiska verksamheten.

Uppdraget

En övervägande majoritet svarar att man upplever brist på tid för att leda den pedagogiska verksamheten, och att vara delaktig i utvecklingen av den samma. Inför studien ställde jag mig frågan om en arbetsbeskrivning kunde bidra till upplevelsen av att veta vad arbetsgivaren vill att man ska prioritera, vilket resultatet inte alls tycks peka på. Hur väl beskrivningen stämmer överens med de faktiska arbetsuppgifterna på en skala där 1 är mycket väl och 5 är inte alls, placerar sig förskolecheferna på 3-5, vilket tyder på att arbetsbeskrivningen inte speglar det faktiska arbetet. Knappt hälften av de svarande har en skriftlig uppdragsbeskrivning men svaren skiftar mycket oberoende av om man har arbetsbeskrivning eller inte. Inte heller utbildningsbakgrund eller erfarenhet kunde härledas till en specifik svarskategori.

Tid för pedagogiskt ledarskap

9/14 svarande anger att de sällan eller aldrig anser sig ha tillräckligt med tid för att leda det pedagogiska arbetet, likaså att besöka verksamheten. Detta bör ses i relation till att majoriteten uppger att en

Emma Ivar

ganska stor del av verksamhetsbesöken går till det direkta ledarskapet av den pedagogiska verksamheten. Viktigt att notera är också att förskolechefer med fler än 36 anställda tenderar att i högre grad uppleva brist på tid för frågor som rör det pedagogiska ledarskapet än de med färre anställda.

Arbetsdagen fördelad på arbetsuppgifter reglerade av styrdokument respektive arbetsuppgifter delegerade av huvudman så tenderar arbetsdagen i högre utsträckning gå till arbetsuppgifter delegerade av huvudman.

Bilaga 2.

Intervjuguide

Inledande frågor/ Uppdraget

Hur länge har du arbetat som förskolechef?

Hur länge har du arbetat på din nuvarande arbetsplats?

Kan du berätta lite om vad det innebär att vara förskolechef? *Hur ser arbetsituationen ut? Vilka olika delar ingår i ditt uppdrag? Hur orienterar du dig i dem? Vad anser du behövs för kvalifikationer?*

Upplever du att dina arbetsuppgifter har förändrats under de år du arbetat som förskolechef? *På vilket sätt?*

Pedagogiskt ledarskap: Styrning och ansvarsfördelning

En arbetsuppgift du har enligt skollagen är att leda det pedagogiska arbetet, vad innebär det för dig? *Hur gör du rent konkret när du leder det pedagogiska arbetet?*

Du anger i enkäten att ganska stor del av tiden då du deltar i utvecklingsgrupper går till det direkta ledarskapet av den pedagogiska verksamheten, hur skulle du beskriva din roll på dessa möten? *Hur gör du? Hur ofta äger dessa möten rum? Vilket innehåll behandlas?*

Vad påverkar dina förutsättningar för att leda den pedagogiska verksamheten? *Hur kan du själv påverka dina förutsättningar?*

Vad har det fysiska mötet med dina pedagoger för betydelse för ditt pedagogiska ledarskap? *Vilka utmaningar möter du i det pedagogiska ledarskapet?*

Har du diskuterat din roll som pedagogisk ledare tillsammans med medarbetarna? Berätta vad du tror att dina medarbetare förväntar sig av dig i ditt pedagogiska ledarskap? *Uppfattar du att det stämmer överens med hur du ser på det uppdraget? Hur skiljer det sig?*

Forskning beskriver hur förtydligandet av förskolechefens pedagogiska uppdrag bryter mot den tidigare mer rent administrativ roll som förskolechefen haft. Vad tänker du kring det? *Hur ser ditt ansvar över den pedagogiska verksamheten ut i relation till arbetslagens? Är rollerna tydliga? På vilket sätt?*

Hur gör du för att få vara pedagogisk ledare över verksamheten? Agerar du på samma sätt när du möter olika arbetslag? Hur hanterar du eventuellt motstånd?

Vad upplever du dig ha för redskap att använda dig av i det pedagogiska ledarskapet? *Vem vänder du dig till för att få stöd i ditt pedagogiska uppdrag?*

Prioriteringar och handlingsutrymme

Vad anser du är det viktigaste i ditt uppdrag? *Varför?*

Upplever du dig veta vad din arbetsgivare vill att du ska prioritera bland dina arbetsuppgifter? *Vilka uppgifter? Hur märker du det? (Om nej, hur påverkar det dig?) Delar du samma värderingar om vad som är viktigast bland dina arbetsuppgifter? Om inte, kan du utveckla hur det skiljer sig?*

Vem bestämmer vilka möten du deltar vid? *Om/när du själv bestämmer vilka möten du deltar vid, vilka möten väljer du att gå på? Vad beror det på?*

Om/när andra bestämmer vilka möten du deltar vid, vilka möten handlar det då om?

Hur uppfattar du tydligheten i det uppdrag du fått av din arbetsgivare? *Bland de arbetsuppgifter du fått av din arbetsgivare, hur ser dina möjligheter ut för att själv bestämma hur de ska göras?*

Hur uppfattar du tydligheten i det uppdrag som skollag och läroplan anger? *Hur ser dina möjligheter ut för att själv bestämma hur de ska göras?*

Om du skulle relatera det uppdrag du fått av din arbetsgivare med det statliga uppdraget som skollagen anger, hur hänger de ihop?

Du anger i enkäten att du... sällan har tillräckligt med tid att leda den pedagogiska verksamheten/ sällan har tillräckligt med tid att besöka verksamheten... utveckla hur du tänker kring det? *vad tar upp tiden istället?*

Hur gör du för att prioritera? *Är det något du har strategier för? Hur lärde du dig dem?*

Låt oss säga att du har planerat dig dag på ett visst sätt, möter din planering då några hinder? *Vilken typ av arbetsuppgifter kommer emellan?*

Om du hade möjlighet, vad skulle du då vilja lägga mer tid på? *Vad beror det på?*

Avslutande frågor

Är det någonting du skulle vilja tillägga?

Vill du få en chans att kommentera transkriberingen av intervjun?

Får jag återkomma via telefon eller mejl för kompletterande frågor eller om någonting är oklart?

Bilaga 3.

Samtyckesformulär

Till deltagare i intervjustudie med syfte att undersöka förskolechefers förutsättningar för det pedagogiska ledarskapet,

Studien görs som ett examensarbete i utbildningsledarskap (30 hp på avancerad nivå) vid Göteborgs universitet.

Deltagandet i denna intervjustudie är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan. Informationen som samlas in kommer enbart att användas för ovanstående examensarbete. Alla enskilda individer som deltar i studien kommer att anonymiseras, och material där personuppgifter förekommer eller som på annat sätt kan tänkas röja individers identitet förvaras på ett sätt så att inga obehöriga kan ta del av dem.

Vid frågor om studien kontakta Emma Ivar

emma1ivar@gmail.com

070-XXXXXXX

Här ger du ditt samtycke till att delta i studien, samt att du fått information om att studien är frivillig och att du när som helst kan avbryta din medverkan.

Underskrift

Bilaga 4.

Presentationsbrev enkät

Min upplevelse är att förskolechefer och rektorers förutsättningar för sitt ledarskap allt för ofta undersöks som om det vore varandra lika, jag anser att förskolans ledarskap förtjänar att belysas på egen hand! Därför håller jag just nu på att undersöka vilka förutsättningar förskolechefer har för ledarskapet av den pedagogiska verksamheten. Jag vore därför mycket tacksam om du kunde ta dig tid att svara på en enkät som behandlar frågor om dina upplevelser av detta. Enkäten tar ca 10 minuter att besvara och består av 18 frågor. Urvalet har gjorts slumpmässigt och enkäten har skickats ut till 10 % av kommunens förskolechefer, dina svar är mycket viktiga.

Jag läser Master programmet i utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet.

Som uppföljning kommer ett antal förskolechefer att intervjuas enskilt. Om du kan ta emot mig för en intervju så finns möjlighet att ange det på sista sidan av enkäten. Intervjuerna kommer att ta ca 1h och tid och plats anpassas till vad som fungerar för dig.

Samtliga enkäter kommer att behandlas konfidentiellt och bearbetas i dator, även förskolechefer som deltar i intervjustudien är givetvis anonyma och avidentifieras i uppsatsen. Möjlighet finns att ta del av den färdiga uppsatsen.

Tack på förhand!

Emma Ivar

emmaivar@gmail.com

Bilaga 5.

Enkät

Enkäten skickades ut och fylldes i via Google formulär och presenteras här i förenklad version.

- 1) Hur länge har du arbetat som förskolechef?
1-11 månader/ 1-3år/ 4-7 år/ 8år eller längre
- 2) Hur länge har du arbetat som förskolechef på din nuvarande arbetsplats?
1-11 månader/ 1-3år/ 4-7 år/ 8 år eller längre
- 3) Hur många avdelningar ansvarar du för?
1-2/ 3-5/ 6-8/ 9-11/ 12-14/ 15 avdelningar eller fler
- 4) Hur många medarbetare ansvarar du för?
1-7/ 8-14/ 15-21/ 22-28/ 29-35/ 36 medarbetare eller fler
- 5) Har du genomgått den statliga rektorsutbildningen?
Ja/ Nej/ Läser den just nu
- 6) Har du någon annan ledarskapsutbildning?
Ja/ Nej
- 7) Har du en förskollärarytbildning?
Ja/ Nej/ Annan lärarutbildning
- 8) Arbetade du i barngrupp inom förskolan innan du blev förskolechef?
1-11 månader/ 1-3år/ 4-9år/ 10 år eller längre/ Nej
- 9) Har du fått en uppdragsbeskrivning från din arbetsgivare?
Ja, jag har en skriftlig uppdragsbeskrivning/ Ja, men enbart en muntlig uppdragsbeskrivning/
Nej
- 10) Hur väl stämmer din uppdragsbeskrivning överens med dina faktiska arbetsuppgifter?
1=Mycket väl – 5=inte alls
- 11) Hur väl upplever du att du vet vad din arbetsgivare anser att du bör prioritera?
1=Mycket väl – 5=inte alls
- 12) Hur väl upplever du dig veta vad som förväntas av dig i din yrkesroll?
1=Mycket väl – 5=inte alls

13) Hur stor del av din arbetsdag...

- a) Går till arbete som regleras av de statliga styrdokumenterna? (läroplan, skollag)
Stor del/ Ganska stor del/ Hälften/ Ganska liten del/ Liten del
- b) Går till övriga arbetsuppgifter, delegerade av din huvudman?
Stor del/ Ganska stor del/ Hälften/ Ganska liten del/ Liten del
- c) Har du möjlighet att själv prioritera din tid?
Stor del/ Ganska stor del/ Hälften/ Ganska liten del/ Liten del

14) Hur ofta träffar du...

- a) Någon av dina pedagoger
Varje dag/ Varje vecka/ Varannan vecka/ Varje månad/ Mer sällan
- b) I snitt varje pedagog
Varje dag/ Varje vecka/ Varannan vecka/ Varje månad/ Mer sällan

15) Hur stor del av tiden, då du deltar under följande möten, går åt till det direkta ledarskapet av den pedagogiska verksamheten?

- a) APT
All tid/ Ganska stor del av tiden/ Hälften av tiden/ Ganska liten del av tiden/ Ingen tid/ Deltar ej/ Vi har inte den mötestypen
- b) Verksamhetsbesök
All tid/ Ganska stor del av tiden/ Hälften av tiden/ Ganska liten del av tiden/ Ingen tid/ Deltar ej/ Vi har inte den mötestypen
- c) Utvecklingsgrupper
All tid/ Ganska stor del av tiden/ Hälften av tiden/ Ganska liten del av tiden/ Ingen tid/ Deltar ej/ Vi har inte den mötestypen
- d) Avdelningsplanering
All tid/ Ganska stor del av tiden/ Hälften av tiden/ Ganska liten del av tiden/ Ingen tid/ Deltar ej/ Vi har inte den mötestypen

16) Vem bestämmer vad som avhandlas vid följande möten?

- a) APT
Jag själv/ Jag själv tillsammans med pedagogerna/ Pedagogerna/ Andra/ Vi har inte den mötestypen
- b) Verksamhetsbesök
Jag själv/ Jag själv tillsammans med pedagogerna/ Pedagogerna/ Andra/ Vi har inte den mötestypen
- c) Utvecklingsgrupper
Jag själv/ Jag själv tillsammans med pedagogerna/ Pedagogerna/ Andra/ Vi har inte den mötestypen
- d) Avdelningsplanering
Jag själv/ Jag själv tillsammans med pedagogerna/ Pedagogerna/ Andra/ Vi har inte den mötestypen

17) Hur mycket tid anser du dig ha för följande...

- a) Leda det pedagogiska arbetet
Alltid tillräckligt med tid/ Oftast tillräckligt med tid/ Ibland tillräckligt med tid/ Sällan tillräckligt med tid/ Aldrig tillräckligt med tid

- b) Delta i utvecklingen av den pedagogiska verksamheten
Alltid tillräckligt med tid/ Oftast tillräckligt med tid/ Ibland tillräckligt med tid/ Sällan tillräckligt med tid/ Aldrig tillräckligt med tid

- c) Besöka verksamheten
Alltid tillräckligt med tid/ Oftast tillräckligt med tid/ Ibland tillräckligt med tid/ Sällan tillräckligt med tid/ Aldrig tillräckligt med tid

- d) Lyssna till mina pedagogers förslag
Alltid tillräckligt med tid/ Oftast tillräckligt med tid/ Ibland tillräckligt med tid/ Sällan tillräckligt med tid/ Aldrig tillräckligt med tid

- e) Presentera mina förslag för pedagogerna
Alltid tillräckligt med tid/ Oftast tillräckligt med tid/ Ibland tillräckligt med tid/ Sällan tillräckligt med tid/ Aldrig tillräckligt med tid

18) Upplever du att din arbetsgivare bidrar till att ge dig...

- a) Tid att engagera dig i den pedagogiska verksamheten?
Alltid/ Oftast/ Ibland/ Sällan/ Aldrig
- b) Möjligheter till ledningsstöd?
Alltid/ Oftast/ Ibland/ Sällan/ Aldrig
- c) Möjligheter att själv kunna prioritera dina dagar på det sätt du önskar?
Alltid/ Oftast/ Ibland/ Sällan/ Aldrig

19) Kan du tänka dig att ställa upp i en uppföljande intervju? Om ja, ange namn, telefonnummer och/eller mejladress. Intervjun beräknas ta 1h och förläggs när det passar dig.

.....