



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för utbildningsvetenskap

Mellanledarskap i förskolan

En intervjustudie om mellanledares uppfattningar av uppdraget

Caroline Hallgren Lif

2024

Examensarbete, Avancerad nivå (masterexamen), 30 hp
Utbildningsvetenskap
Masterprogrammet i utbildningsvetenskap med inriktning verksamhetsutveckling

Handledare: Anneli Frelin
Examinator: Daniel Pettersson

Caroline, Hallgren Lif. (2024). *Mellanledarskap i förskolan: en intervjustudie om mellanledares uppfattning av uppdraget*. Examensarbete i utbildningsvetenskap. Masterprogrammet i utbildningsvetenskap med inriktning verksamhetsutveckling. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Ett ökat intresse för distribuerat ledarskap syns inom utbildningssammanhang och den mellanledande rollen ökar inom svenska förskola. Ledarskap ses som en viktig aspekt för verksamhetsutveckling och mellanledaren har en unik position i verksamheten, med koppling både till ledning och till kärnverksamheten.

Denna undersökning syftar till att bidra med kunskap om hur mellanledaren inom förskolan uppfattar sitt uppdrag och vilka villkor för verksamhetsutveckling som finns utifrån detta. För att besvara de frågeställningar som ligger till grund för undersökningen har intervjuer gjorts med verksamma mellanledare inom förskolans utbildning. Resultatet har sedan analyserats i relation till uppdragsuppfattning samt utifrån struktureringsteorins begrepp *regler* och *resurser* samt *praktiskt medvetande* och *diskursivt medvetande*.

Studiens resultat visar att uppdraget som mellanledare kan vara komplext och att strukturella, kulturella och relationella aspekter påverkar utfallet av uppdraget. Mellanledarens handlingsmöjligheter påverkas av mellanledarens egen uppfattning av uppdraget i kombination med rektor och kollegors uppfattning av uppdraget. Övergripande framkommer att kommunikation i alla led är viktigt för att skapa samsyn och möjliggöra strukturer för verksamhetsutveckling.

Nyckelord: distribuerat ledarskap, förskola, ledarskap, mellanledare, verksamhetsutveckling.

Innehållsförteckning

Förord	1
1. Inledning	2
1.1. Syfte och frågeställning	3
1.2 Disposition.....	3
2. Bakgrund	4
2.1. Förskolans uppdrag gällande systematiskt kvalitetsarbete	4
2.1.1. Kvalitetsbegreppet	5
2.2. Ledarskap i förskolan	5
2.2.1. Rektor	6
2.2.2. Distribuerat ledarskap.....	6
2.2.3. Mellanledarskap.....	7
2.3. Sammanfattning.....	8
3. Tidigare forskning	10
3.1. Sökprocessen	10
3.2. Ledarskap i utbildning	11
3.2.1. Distribuerat ledarskap.....	11
3.3. Mellanledarskap i utbildning	12
3.3.1. Rollen som mellanledare	13
3.3.2. Möjligheter för verksamhetsutveckling.....	15
3.3.3. Hinder för verksamhetsutveckling.....	16
3.4. Sammanfattning.....	17
4. Teoretiska utgångspunkter.....	19
4.1. Uppdragssuppfattning.....	19
4.2. Struktureringsteorin	20
4.2.1. Struktur, regler och resurser	20
4.2.2. Praktiskt medvetande och diskursivt medvetande.....	21
4.3 Sammanfattning.....	21
5. Metod.....	23
5.1. Kvalitativ metod	23
5.1.1. Semistrukturerade intervjuer	24
5.1.2. Urval och tillträde.....	24
5.2. Genomförande och datainsamling	25
5.2.1. Förberedelse – intervjufrågor och testintervju.....	25
5.2.2. Genomförande av intervju	26
5.3. Databearbetning och analysmetod – tematisk analys	27
5.4. Etiska överväganden.....	29
5.5. Tillförlitlighet och äkthet.....	30
6. Resultat	32
6.1. Uppfattningar av det mellanledande uppdraget.....	32
6.1.1. Stödjande funktion för rektor	33
6.1.2. Stödjande funktion för kollegor.....	34
6.2. Möjligheter för verksamhetsutveckling.....	35
6.2.1. Kommunikation i alla led	35
6.2.2. Positionen i mitten av verksamheten.....	37
6.3. Hinder för verksamhetsutveckling.....	38
6.3.1. Motstånd kring uppdraget.....	38
6.3.2. Att vara kollega och ledare	39

6.3.3. Tid.....	40
6.4. Sammanfattning.....	41
7. Analys.....	43
7.1. Uppdragssuppfattning.....	43
7.2. Struktureringsteorin.....	44
7.2.1. Regler och resurser.....	45
7.2.2. Praktiskt medvetande och diskursivt medvetande.....	46
7.3. Sammanfattning.....	46
8. Diskussion.....	48
8.1. Metoddiskussion.....	48
8.2. Resultatdiskussion.....	49
8.2.1. Det mellanledande uppdraget.....	49
8.2.2. Möjligheter och hinder för verksamhetsutveckling.....	51
8.3. Slutsats.....	52
8.4. Förslag på vidare forskning.....	53
Litteraturlista.....	55
Bilagor.....	i
Bilaga 1: Information och samtyckesblankett.....	i
Bilaga 2: Intervjuguide.....	iii

Förord

Systematiskt kvalitetsarbete och verksamhetsutveckling har under mina år i förskolans utbildning alltid varit särskilt intressant, ett ämne som på olika sätt engagerar. Därtill har jag ett intresse för mellanledande roller och uppdrag, som jag på olika sätt stött på i mitt yrkesliv. Genom denna masterutbildning har jag på flera sätt berört dessa ämnen, vilket även gjorde det till en självklarhet att mitt examenarbete riktades mot detta.

Jag vill börja med att rikta ett varmt tack till de mellanledare som ställt upp som deltagare i denna studie, utan era berättelser hade denna studie inte varit vad den är idag. Tack för ert bidrag.

Ett stort tack till min handledare Anneli Frelin som givit mig stöd i processen samt bidragit med kunskap, utmaningar och kloka råd. Ett tack även till de lärare vid Höskolan i Gävle som bidragit med kunskap och nyfikenhet under utbildningen.

Jag vill även tacka familj, vänner och kollegor som på olika sätt stöttat mig genom skrivandet, med uppmuntran och intresse. Avslutningsvis vill jag tacka min man Johan och mina barn Lukas och Vilma för att ni trott på mig och stöttat mig i alla lägen.

Caroline Hallgren Lif
Gävle
Januari 2024

1. Inledning

Förskolans senaste läroplan tillkom 2018, utifrån att Skolverket fått i uppdrag av regeringen att förtydliga, samordna och uppdatera dåvarande läroplan. Skälen till att regeringen gav Skolverket detta uppdrag var att öka förskolans måluppfyllelse, det vill säga öka kvaliteten i förskolans undervisning, samt öka likvärdigheten i förskolans utbildning (Skolverket, 2023).

År 2023 presenterade Skolverket en rapport gällande hur den senaste läroplanen (*Läroplan för förskolan, Lpfö18*) tagits emot av personal och ansvariga inom förskolan. Denna rapport visar att rektorer inom förskolan har förändrat hur de leder och organiserar arbetet inom förskolan. Dels har förskollärarnas roll förstärkts, genom exempelvis förutsättningar gällande tid för planering och utvärdering för att kunna ta ansvar för utbildningen, dels att de uppfattas ha en arbetsledande roll i arbetslaget. Därtill har nya uppdrag tillsatts, såsom pedagogiska ledare, för att stötta rektor i det pedagogiska arbetet. Detta typ av uppdrag, som innebär att förskollärare också har en del av sin tjänst som ägnas åt ett ledaruppdrag, har blivit vanligare i takt med att kvalitetsarbete ses som allt viktigare, enligt Liljenberg (2018). Även Elm och Liljestrand (2023) menar att detta typ av uppdrag implementerats under de senaste åren i svensk förskola för att utveckla kvaliteten i utbildningen.

Uppdraget som beskrivits ovan, där förskolläraren i huvudsak arbetar med undervisning i barngrupp, men samtidigt har ett ledaruppdrag i samma verksamhet, benämns på olika sätt i litteratur. I denna uppsats kommer benämningen ”mellanledare” att används. Mellanledaren i förskolans verksamhet har en position mellan rektor och sina kollegor, vilket innebär ett perspektiv på ledarskap som utgår från mitten av verksamheten. Detta uppdrag kan vara avgörande för förskolans kvalitetsutveckling, enligt Rönnerman m.fl. (2018).

Inom utbildningssammanhang visar internationell forskning att ledarskap är en viktig aspekt för verksamhetsutveckling (Diamond & Spillane, 2016; Leithwood m.fl., 2008). Ledarskapsforskningen har framför allt varit fokuserad mot ledarskapet som sker i toppen, det vill säga rektors ledarskap. Under senaste åren har forskningsintresset för distribuerat ledarskap ökat, där ”ledarskap beskrivs som en organisatorisk resurs som inkluderar fler än de formella ledarna i toppen av organisationen” (Liljenberg, 2018, s. 114). Detta begrepp är relativt nytt i det svenska sammanhanget poängterar Liljenberg (2018) och Grootenboer m.fl. (2019) belyser att mellanledarskapet inom utbildning måste ses utifrån det lokala och kulturella sammanhanget, vilket gör att det inte går att applicera forskning bedriven i en internationell kontext direkt på svensk skola eller förskola. Därtill är den mesta forskningen fokuserad i en skolkontext, snarare än i en förskolekontext (Elm & Liljestrand, 2023).

Ledarskapet är således viktigt för att utveckla förskolans kvalitetsarbete. Detta ledarskap består av fler personer än enbart rektorn, och mellanledaren har en viktig roll i organisationen med möjlighet att förändra den lokala praktiken (Rönnerman m.fl., 2018). Mellanledaren har en position i mitten av verksamheten, med koppling till ledning och samtidigt koppling till kärnverksamheten. Denna position är unik och möjligheter för verksamhetsutveckling har synliggjorts (Nehez m.fl., 2022), samtidigt kan uppdraget som mellanledare vara utmanande, där relationella aspekter gentemot sina kollegor påverkar (Jensen 2022; Liljenberg, 2016). I min roll som kvalitetssamordnare möter jag personer med olika uppdrag inom förskolans verksamhet,

och har ofta ett nära samarbete med de olika ledningsfunktionerna. Med bakgrund mot vad som framkommit ovan, är det av intresse att undersöka mellanledarens uppdrag. Denna undersökning vill således bidra till forskningsfältet om mellanledares uppdrag kopplat mot verksamhetsutveckling.

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med undersökningen är att bidra med kunskap om hur mellanledaren uppfattar sitt uppdrag och vilka villkor för verksamhetsutveckling som finns utifrån detta. Syftet är således att skapa ökad förståelse för det mellanledande uppdraget inom förskolan.

Hur uppfattar mellanledare sitt uppdrag?

Vilka möjligheter och hinder för verksamhetsutveckling uppfattar mellanledarna finns utifrån uppdraget?

1.2 Disposition

Studiens inleds med en inledning kring studiens problemområde med tillhörande syfte och frågeställningar. Därefter sker i bakgrunden en fördjupning, där förskolans uppdrag gällande systematiskt kvalitetsarbete samt en beskrivning av ledarskap i förskolan där rektors ledarskap, distribuerat ledarskap och mellanledarskap presenteras. Avsnittet avslutas med en sammanfattning.

Därefter följer ett avsnitt med tidigare forskning. Sökprocessen presenteras och därefter följer en genomgång av den tidigare forskning som anses vara relevant för studien. Första avsnittet i den tidigare forskningen behandlar ledarskap i utbildning med fokus mot distribuerat ledarskap och därefter följer ett avsnitt som behandlar mellanledarskap i utbildning med fokus mot uppdraget som mellanledare samt möjligheter och hinder för verksamhetsutveckling utifrån uppdraget. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av den presenterade forskningen.

I efterföljande avsnitt redogörs för studiens teoretiska utgångspunkt där uppdragsuppfattning och struktureringssteorin beskrivs. Därefter beskrivs studiens metodologiska val samt en beskrivning av studiens genomförande, databearbetning och analysmetod. Avsnittet avslutas med en beskrivning av etiska övervägande samt ett resonemang gällande studiens trovärdighet och äkthet.

I det avslutade avsnittet presenteras resultatet utifrån de genomförda intervjuerna utifrån tre områden med tillhörande teman. Sedan analyseras resultatet utifrån uppdragsuppfattning samt utifrån struktureringssteorins begrepp regler och resurser samt praktiskt medvetande och diskursivt medvetande. Därefter diskuteras de metodologiska valen. Avslutningsvis sätts resultatet i relation till tidigare forskning samt de teoretiska begreppen genom diskussionen. Avsnittet avslutas med en slutsats samt förslag på vidare forskning inom området.

2. Bakgrund

Ofta beskrivs förskolan som en komplex organisation, och likaså kvalitetsarbete. För att ge en bredd till inledningen ges i kommande avsnitt en kort bakgrund till förskolans uppdrag gällande ledarskap och systematiskt kvalitetsarbete, utifrån litteratur om ledarskap samt förskolans policydokument.

2.1. Förskolans uppdrag gällande systematiskt kvalitetsarbete

Svensk förskola som vi känner till den idag har reformerats ett antal gånger genom historien. Förskolans utbildning har utvecklats i takt med samhällets förändringar, från småbarnsskolor, barnträdgårdar och daghem till dagens förskola. Lund (2022) beskriver att förskolan har en kort historia inom utbildningsområdet, jämförelsevis med grundskolan. Detta utifrån att förskolan tidigare tillhörde Socialdepartementet och överfördes till Utbildningsdepartementet 1996. I samband med att förskolan fick sin första läroplan 1998 kom även myndighetsansvaret att ligga på Skolverket istället för Socialstyrelsen (Skolverket, 2008). Vidare pekar Lund (2022) på att i samband med revideringen av förskolans läroplan som utkom 2010 tydliggjordes kraven på förskollärares ledarroll samt rektorns ledar- och chefsroll. År 2017 fick Skolverket i uppdrag att återigen revidera förskolans läroplan med fokus mot att samordna, förtydliga och uppdatera olika delar av läroplanen. Istället för att revidera befintlig läroplan, beslutades om en ny förordning utifrån motiveringen att ändringarna blev så pass omfattande. Därmed blev Lpfö 18 en ny läroplan, och inte en revidering av Lpfö 98 (Skolverket, 2023). I den rapport som släpptes av Skolverket år 2023 med fokus mot hur denna nya läroplan tagits emot ute i verksamheten, synliggörs att rektorer inom förskolan har förändrat hur de leder och organiserar arbetet inom förskolan, exempelvis genom att tillsätta nya roller såsom pedagogiska ledare som stöd för det systematiska kvalitetsarbetet.

Ringarp och Nihlfors (2022) beskriver förskolans styrning och ledning utifrån en formuleringsarena där beslut fattas, samt en genomförandearena där dessa beslut förväntas genomföras. Den tydligaste formuleringsarenan är staten, riksdag och regering som beslutar om skollag och läroplan. Dock påverkas både formuleringsarenan och genomförandearenan av omvärlden, det vill säga av allmänheten, av media och av olika intresseorganisationer exempelvis fackliga organisationer. Grunden för styrningen och ledningen av förskolans utbildning, finns således i lagar och förordningar (Ringarp & Nihlfors, 2022). I skollagen (SFS 2010:800) 4 kap. 3 § regleras huvudmannens ansvar att ”systematiskt och kontinuerligt följa upp utbildningen, analysera orsakerna till uppföljningens resultat och utifrån analysen genomföra insatser i syfte att utveckla utbildningen”. Därefter regleras att rektor ansvarar för kvalitetsarbetet på enhetsnivå, där även förskollärare och övrig personal ska delta, samt att barn och deras vårdnadshavare ska ges möjlighet till att delta. Krav finns även på att det systematiska kvalitetsarbetet ska dokumenteras, samt att åtgärder ska vidtas om brister i verksamheten finns. Kvalitetsarbets inriktning ska vara mot de mål som finns både i skollagen samt andra nationella mål (SFS 2010:800).

Enligt Lpfö18 ska alla som ingår i arbetslaget arbeta med att följa upp, dokumentera, analysera och undersöka vilka åtgärder som behövs för att förbättra utbildningen och öka måluppfyllelsen. Förskolläraren har därtill ett särskilt ansvar för att vidta förbättringsområden utifrån analysen. Rektor för förskolan beskrivs som pedagogisk ledare tillika chef, med ansvar för förskolans kvalitet. Rektor ansvarar för att förskollärare, barnskötare och övrig personal är delaktiga i det systematiska

kvalitetsarbetet samt att den kompetensutveckling som behövs genomförs (Lpfö18, 2018).

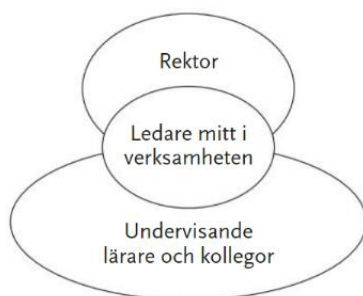
2.1.1. Kvalitetsbegreppet

Begreppet kvalitet har använts inom utbildningssammanhang under en längre tid, men beskrivs ofta som komplext i förhållande till förskolans utbildning (Bergh, 2011; Håkansson, 2021). Håkansson (2021) beskriver att kvalitetsbegreppet har många olika betydelser i olika sammanhang, vilket även Bergh (2011) instämmer i och menar att influenser från andra branscher påverkar. Som begrepp grundades kvalitet ur industrins värld och kom att tillämpas i utbildningssammanhang i slutet av 1980-talet. Med detta kom även en diskussion om kvalitet i utbildningssammanhang, vilket medförde att dialog om resultatbaserad kvalitet och marknadskvalitet fick plats i utbildningssammanhang (Bergh, 2011).

Idag ses kvalitetsbegreppet som väl etablerat i svenska policydokument, där dagens kvalitetsarbete är framåtsyftande, till skillnad från tidigare kvalitetsredovisningar. Håkansson (2021) beskriver att en av de största förordningarna gällande kvalitetsarbete är att kravet på kvalitetsredovisningar försvann i början av 2010-talet. Han menar att staten i och med detta lägger tonvikten på det lokala kvalitetsarbetet, där detaljerade nationella bestämmelser ersätts med generella riktlinjer. Huvudmannens ansvar med att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete som inkluderar dokumentation, planering, uppföljning och utveckling kvarstår och tydliggörs i förskolans policydokument. Håkansson (2021) menar att rektors ledarskap i relation till kvalitetsarbetet får konsekvenser för hur framgångsrikt arbetet är eller blir. I skolor som anses vara framgångsrika ligger fokus på kvalitetsarbete. Ett fungerande systematiskt kvalitetsarbete kännetecknas av att det finns både ett målinriktat ledarskap och en tydlig arbetsfördelning mellan rektor och personal, samt goda möjligheter till dialog och återkoppling. I skolor som anses vara mindre framgångsrika är kvalitetsarbetet inte fungerande i samma utsträckning.

2.2. Ledarskap i förskolan

I förskolans verksamhet finns olika typer av ledare, med olika uppgifter. Jensen (2022) beskriver att förskolan har två självklarare ledare – rektorn som leder förskolan och läraren som leder undervisning. Utöver dessa två ledarroller, finns även ledarrollen som innebär att leda sina kollegor i exempelvis systematiskt kvalitetsarbete. Jensen (2022) illustrerar detta ledarskap med hjälp av figuren nedan och menar att det finns ett glapp mellan rektor och undervisande lärare, där mellanledaren har potential att fylla detta glapp.



Figur 1. Bild av att leda i mellanrummet mellan rektor och kollegor (Jensen, 2022, s 13).

Rollen som ledare mitt i verksamheten är ett uppdrag som inte är särskilt studerat och därmed finns inte lika stor kunskap om vad denna typ av ledarskap innebär (Jensen, 2022). I stycket nedan presenteras kort rollen som rektor i förskolan kopplat till systematiskt kvalitetsarbete, utifrån att det är rektor som kan initiera uppdraget som mellanledare. Därefter presenteras uppdraget som mellanledare utifrån ett distribuerat ledarskap.

2.2.1. Rektor

Ett av de mest studerade områdena inom beteendevetenskap är ledarskap, samtidigt som det också är svårt att definiera vad ett gott ledarskap är (Jensen, 2022). Att vara rektor i förskola innebär både att vara en pedagogisk ledare och att vara chef. Ringarp och Nihlfors (2022) pekar på att det finns en skillnad mellan ledning och ledarskap, där ledning handlar om beslut medan ledarskap handlar om hur ledningsuppdraget utövas. I detta ligger en stor utmaning, då beslut från övergripande nivåer måste praktiseras av rektor. Således handlar uppdraget om att både bli styrd, och samtidigt kunna styra (Ringarp & Nihlfors, 2022).

Att arbeta som rektor är enligt Döös och Wilhelmson (2019) komplext och omfattande. De menar att arbetet som rektor är beroende av organisatoriska förutsättningar som sällan är i balans med krav och resurser. Detta leder till rektorer som ofta är stressade och mår dåligt och därmed även har svårt att prestera (Döös & Wilhelmson, 2019). Som en lösning på detta menar författarna att någon form av delat ledarskap kan bidra till att arbetssituationen blir hållbar. Döös och Wilhelmson (2019) hänvisar till studier som visar att rektorer har positiva erfarenheter av delat ledarskap som även lett till framgångsrika skolor. Enligt skollagen (SFS 2010:800) 2 kap. 10 § är det rektor som beslutar om enhetens inre organisation, samt ansvarar för resursfördelning. Ledningsuppgifter får fördelas till anställda med tillräcklig kunskap och kompetens för uppgifterna. Detta innebär att rektor kan organisera för distribuerat ledarskap och därmed uppdraget som mellanledare.

2.2.2. Distribuerat ledarskap

Det finns flertalet olika definitioner av ledarskap, där dessa kan vara antingen för smala eller för krångliga. Detsamma gäller det distribuerade ledarskapet enligt Jensen (2022). Det distribuerade ledarskapet kan ibland förenklat beskrivas som en delegering av arbetsuppgifter till medarbetare, från rektor. Denna syn på det distribuerade ledarskapet anser Liljenberg (2020) tyder på ett starkt hierarkiskt tankesätt, där rektor är den som beslutar om vad som ska delegeras. Istället menar Liljenberg (2020) att ett distribuerat ledarskap handlar om en organisation som ser ledarskap som något som formas och omformas i dialog med de behov som både rektor och medarbetare synliggör i sin verksamhet. Denna syn på det distribuerade ledarskapet som Liljenberg (2020) förespråkar kräver därmed ökad tillit, istället för den kontroll som kan förekomma i ett hierarkiskt tankesätt.

Internationellt sett är distribuerat ledarskap väl grundat (Liljenberg, 2020). I svensk förskola finns en lång tradition av att arbeta utifrån ett distribuerat ledarskap i den lokala praktiken, trots detta är distribuerat ledarskap som begrepp relativt nytt i den svenska kontexten (Liljenberg, 2018; Liljenberg, 2020). Liljenberg (2018) beskriver att det distribuerade ledarskapet används alltmer ofta som ett begrepp för att beskriva en ledarskapspraktik där tillit är centralt, med delaktiga medarbetare som stödjer förskolans förbättringsarbete genom att initiera ledarhandlingar utifrån sina kompetenser. Även

Jensen (2022) synliggör att det distribuerade ledarskapet är fördelat och spritt mellan olika personer i verksamheten. Detta innebär att idén om en komplett ledare står tillbaka för ett ledarskap där fler personer delar både på ansvaret, samt inflytandet. Vidare menar Liljenberg (2018) att ett framgångsrikt ledarskap behöver baseras på just tillit och ett professionellt samspel mellan ledare och medarbetare måste finnas. Här blir det distribuerade ledarskapet en möjlighet att utöva tillit.

Genom att komplexiteten och utmaningar i rektorsuppdraget ökat i och med bland annat revideringen av förskolans läroplan 2010, där kraven på chefs- och ledarrollen förtydligades, menar Liljenberg (2018) att fokus har riktats bort från den ensamma skolledaren och blicken har istället riktats mot distribuerat ledarskap. Det distribuerade ledarskapet har till viss del presenterats som ett ideal för vad en god ledarskapspraktik kan vara (Liljenberg, 2018). Samtidigt menar författaren att det finns kritik mot denna tolkning av distribuerat ledarskap, då tolkningen av denna ledarskapspraktik gör att makt och kontroll fortfarande ligger hos den formella ledare, det vill säga rektor. Detta innebär att även om ett distribuerat ledarskap finns, så kan möjligheterna begränsas utifrån att ledarskapet är distribuerat av den formella ledaren istället för att väljas demokratiskt av medarbetarna (Liljenberg, 2018).

Liljenberg (2018) vill problematisera tolkningen av distribuerat ledarskap som ett ideal för god ledarskapspraktik ytterligare. Hon menar att den ökade arbetsbelastningen som rektor står inför med ökat ansvar för utveckling och uppföljning beskrivs kunna hanteras med distribuerat ledarskap. Distribuerat ledarskap är dock inte per automatik ett gott ledarskap (Liljenberg, 2018). Istället är det kvaliteten i ledarskapet som avgör om det är ett gott ledarskap eller inte, och bör sättas i relation till begreppet förbättringskapacitet eller förbättringsarbete. Detta kan innebära en del hinder, där bland annat förståelsen av ledarskap bland organisationens medlemmar kan vara en del. Det distribuerade ledarskapet måste det även sättas i relation till både individer och organisatoriska strukturer (Liljenberg, 2018). För att skapa en förståelse för hur ledarskapet kommer till uttryck kan man inte skilja ledarskapet från sammanhanget. Ledarskapet måste sättas i relation till sammanhanget där ledarskapet sker och där synliggörs vilka möjligheter och hinder som finns. Därmed påverkas ledarskapets möjligheter utifrån det strukturella sammanhanget.

Den formella ledaren, rektorn, har en viktig roll när det handlar om att distribuerat ledarskap ska leda till verksamhetsutveckling (Harris, 2013). Dock menar Liljenberg (2020) att det är svårt att veta vad i ledarskapet som är avgörande när det kommer till goda resultat och verksamhetsutveckling. Författaren menar att det kan handla om den individuella ledaren och dennes egenskaper, men problematiserar detta genom att hävda att medarbetare kan uttrycka samma egenskaper som ledaren och ifrågasätter därmed om det kanske ändå är det strukturella sammanhanget som är avgörande. Harris (2013) menar att de formella ledarna ger förutsättningar för att ett distribuerat ledarskap ska vara gynnsamt, vilket även Liljenberg (2020) instämmer i. Liljenberg (2018) menar att rektorn måste kunna bedöma sin organisations mognad gällande distribuerat ledarskap, skapa förutsättningar för att utveckla det distribuerade ledarskapet och kontinuerligt skapa goda förutsättningar gällande tid för möten, reflektion och planering samt strukturer för samarbete.

2.2.3. Mellanledarskap

I inledningen till detta avsnitt under rubrik 2.2 finns en figur som symboliserar det glapp som finns mellan rektor för förskolan och de undervisande lärarna. Jensen (2022)

påtar att rektorn inte finns i kärnverksamheten, vilket däremot de undervisande lärarna gör. En mellanledare, som dels är undervisande lärare och som dels har ett ledarskapsuppdrag, befinner sig, till skillnad från rektorn, mitt i kärnverksamheten. I dagens förskola ökar antalet lärare som leder sina kollegor (Jensen, 2022). Samtidigt menar författaren att uppdraget att leda sina kollegor kan vara både oproblematiskt och utmanande. Lärare som är mentorer till kollegor med kortare erfarenhet anser sällan detta vara ett problem, medan lärare som ska leda kollegor med längre erfarenhet kan anse det vara utmanande, även om dessa lärare har en högre eller mer adekvat utbildning. Även Liljenberg (2018) belyser problematiken med att leda kollegor och menar att rektorns förståelse av ledarskap är avgörande för hur uppdraget realiserar. Det är rektorn, utifrån sin förståelse av ledarskap, som organiserar för det distribuerade ledarskapet.

Jensen (2022) beskriver den mellanledande rollen som en roll som kan vara både formell och informell. Den formella rollen som mellanledare handlar om att ha en roll som är delegerad av rektor och den informella ledaren handlar ofta om en person med lång erfarenhet som agerar ledare åt kollegor med kort erfarenhet av yrket. I denna uppsats behandlas den formella mellanledaren som fått sitt uppdrag av rektor. Jensen (2022) beskriver att denna position innebär att man befinner sig mellan sin rektor och sina kollegor och man leder från mitten av verksamheten – alltså jämte sina kollegor. Rönnerman m.fl. (2018) menar att denna roll tillkommit i samband med att lokalt förbättringsarbete anses vara viktigt. Däremot leder rollen inte alltid till verksamhetsutveckling, utifrån att det ofta finns oklarheter kring vad rollen som mellanledare innebär. Det behövs en tydlig uppdragsbeskrivning för att mellanledaren inte ska hamna i en administrativ roll (Rönnerman m.fl., 2018).

2.3. Sammanfattning

Kvalitetsbegreppet kan ha olika betydelser i olika sammanhang och beskrivs ofta som komplext i förhållande till förskolans utbildning (Bergh, 2011; Håkansson, 2021). Idag är kvalitetsarbetet inom förskola framåtsyftande och rektors ledarskap blir viktigt i förhållande till hur framgångsrikt arbetet blir (Håkansson, 2021). Rektor beslutar om enhetens inre organisation och kan därmed organisera för olika former av ledarskap (SFS 2010:800). En rapport gällande förändringar utifrån förskolans senaste läroplan (Lpfö18) visar att rektorer förändrat hur de leder och organiserar arbetet inom förskolan där exempelvis nya roller tillsatts som stöd för det systematiska kvalitetsarbetet (Skolverket, 2023).

Rektorn som leder förskolan och läraren som leder undervisning ses som två självklara ledare inom förskolans utbildning, utöver dessa finns även ledarrollen som innebär att leda sina kollegor (Jensen, 2022). Utifrån att rektors uppdrag är komplext och omfattande har det distribuerade ledarskapet blivit alltmer populärt (Jensen, 2022). Distribuerat ledarskap är väl grundat internationellt, men är ett relativt nytt begrepp i svensk kontext (Liljenberg 2018; Liljenberg, 2020). Det distribuerade ledarskapet har flertalet definitioner och kan förstås på olika sätt. Förenklat beskrivs det ofta som en delegering av arbetsuppgifter, dock menar Liljenberg (2018) att det distribuerade ledarskapet allt oftare används för att beskriva en ledarskapspraktik med tillit och delaktiga medarbetare som initierar ledarhandlingar utifrån sina kompetenser. Detta innebär ett spritt ledarskap mellan olika individer och idén med en komplett ledare står tillbaka (Jensen, 2022).

I dagens förskola ökar den mellanledande rollen där en undervisande lärare även leder sina kollegor (Jensen, 2022). Denna roll kan vara informell eller formell. I denna uppsats behandlas den formella rollen där mellanledaren får sitt uppdrag av rektor. Rollen har tillkommit utifrån att förbättringsarbete anses viktigt, där den mellanledande rollen kan bidra (Rönnerman m.fl., 2018). Samtidigt finns oklarheter kring vad rollen innebär, vilket gör att rollen inte alltid medför utveckling.

3. Tidigare forskning

I kommande avsnitt presenteras tidigare forskning som anses vara relevant i förhållande till denna studie. I första avsnittet redogörs för sökprocessen av den tidigare forskningen. Därefter presenteras forskningen i två avsnitt; först ett avsnitt som behandlar ledarskap i utbildning med fokus mot distribuerat ledarskap och därefter ett avsnitt som behandlar mellanledarskap i utbildning med fokus mot uppdraget som mellanledare samt möjligheter och hinder för verksamhetsutveckling utifrån uppdraget. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av den presenterade forskningen.

3.1. Sökprocessen

De vetenskapliga artiklarna som används har framkommit i sökningar i databaserna Scopus, Web of Science och SwePub. Då jag önskade en bredd i vad som skrivits inom ämnet valdes Scopus för en europeiska arena, Web of Science för en nordamerikansk arena och SwePub för en nationell arena. Web of Science anses vara en databas med gott anseende, då många forskare bedömer att forskning med hög kvalitet finns där (Nilholm, 2017).

För att ringa in området gjorde ett flertal sökningar med olika kombinationer av sökord och avgränsningar. Sökningarna var först breda för att få en överblick över området, och smalnades sedan av för att fånga just området som är relevant i denna studie. Utifrån att studien fokuserar mot mellanledarskap inom förskolan blev den slutgiltiga söksträngen som användes:

”middle leader” OR ”teacher leadership” OR “distributed leadership” AND preschool OR kindergarten

En bra avgränsning i förhållande till en studies syfte om en avgränsning görs i rubrik, indexord och abstract (Nilholm, 2017). Utifrån detta genomfördes sökningen i Scopus under (title-abs-key) och i Web of Science under (topic). I båda databaserna filterades resultatet så att endast artiklar i vetenskapliga journaler framkom, genom att använda filtreringen ”Document type: Article”. Då sökningen i Web of Science gav många träffar gjordes ytterligare en avgränsning i ”Citation Topics Micro: Early Childhood Education och School Leadership” samt i ”Citation Topics Macro: Education & Educational Research”. Därefter genomfördes en manuell screening där artiklarnas titel och abstracts lästes igenom. I denna process valdes artiklar bort som inte överensstämde med denna studies syfte, exempelvis studier fokuserade mot förskollärares ledarskap eller ledarskap utifrån andra skolformer.

I SwePub användes sökorden: mellanledare och distribuerat ledarskap och förändringsagent*. Även här filterades resultaten till enbart referegranskade artiklar. Resultaten av sökningarna sorterades baserat på antal citeringar, vilket är en god metod för att välja ut de artiklar som forskarsamhället erkänner som betydelsefulla (Nilholm, 2017). Även här genomfördes en manuell screening där artiklarnas titel och abstracts lästes igenom, därefter valdes artiklar bort som inte överensstämde med denna studies syfte.

Utöver de artiklar som framkommit i mina sökningar i databaserna nämnda ovan, förekommer även andra vetenskapliga artiklar. Sekundärkällor förekommer, dessa har refererats i artiklarna utifrån sökningarna beskrivna ovan och ansetts vara relevant att söka fram. Det förekommer även artiklar som jag har använt mig av i andra texter inom

masterprogrammet och därmed sökts fram i tidigare sökningar i databaserna Scopus, Web of Science eller ERIC.

3.2. Ledarskap i utbildning

Det finns en lång bakgrund kring ledarskap i utbildning, där fokus ofta riktas mot olika tolkningar av vad en ledare gör, vem som är ledare och olika syften med ledarskap (Grootenboer m.fl., 2015). Liljenberg (2015) synliggör att det finns olika sätt att se på både begreppet *ledarskap* och begreppet *ledare*. Även om båda begreppen används mycket så finns det flertalet definitioner gällande vad de innebär. Liljenberg (2015) belyser att det finns en bredd i hur begreppen tolkas, och menar att i forskning gällande ledarskap har stor betoning lagts på ledaren som person och dennes egenskaper och färdigheter. Detta medföljer att synen på ledarskap då blir hierarkisk, där ledaren och följaren separeras. Ett annat sätt att se på ledarskap är där följarna istället är medproducenter och ledarskap blir en process där båda parter skapar ledarskapet. I detta sätt att se på ledarskap flyttas fokus till relationer och processer, och ledarskap blir någonting mer än den formella ledarens handlingar. I stället blir en person ledare genom att en eller flera personer lägger stor vikt vid dennes ord och handlingar. Ledarskapet blir således en socialt konstruerad process (Liljenberg, 2015). Även Douglas (2019) menar att det är viktigt att definiera ledarskap, eftersom det finns flera olika sätt att se på begreppet. Författaren definierar begreppet som "Leadership involves influencing change or action to achieve a shared purpose or goal for an organisation or a system" (Douglas, 2019, s 6). Gällande ledarskap i ECE-kontexter beskriver Douglas (2019) att ledarskapet kan struktureras på olika sätt, antingen där det finns en formell ledare eller där ledarskapet fördelas mellan fler personer, och således blir distribuerat.

3.2.1. Distribuerat ledarskap

Tidigare har forskning gällande ledarskap varit framför allt fokuserad mot det ledarskap som sker i toppen, det vill säga rektors ledarskap. Däremot har intresset ökat för mellanledarskap och distribuerat ledarskap under de senaste åren (Liljenberg, 2015; Grootenboer m.fl., 2019) och Harris m.fl. (2022) menar att det är ett av de mest inflytelserika sätten att se på ledarskap. Vidare menar både Liljenberg (2015) och Harris m.fl. (2022) att professor James Spillane är en av de mest betydande när det gäller distribuerat ledarskap i utbildningskontexter. Spillane (2005) beskriver att distribuerat ledarskap handlar om ledarskapsutövning, snarare än om ledare. Det distribuerade perspektivet ser ledarskapspraktik som interaktioner mellan skolledare, lärare och deras praktik, snarare än som en produkt av ledarens kunskap. Detta utmanade den tidigare synen på ledarskap, med en tydlig ledare och hierarkisk organisation och i stället delar ledarskapet över organisationen (Harris m.fl., 2022). Spillane (2005) menar att distribuerat ledarskap inte är ett facit på hur skolledarskap ska bedrivas, utan det är ett verktyg för att tänka kring skolledarskap. Vidare menar Spillane (2005) att en ledare normalt interagerar med andra, vilket även innefattar interaktion med rutiner och strukturer. Detta gör att rutiner och strukturer även möjliggör och begränsar ledarskapsutövning.

Liljenberg (2015) beskriver att en ledarskapssituation uppstår i interaktioner mellan människor och miljön och det distribuerade ledarskapet fokuserar på samspelet mellan hur ledaren tänker och agerar. Det handlar således inte enbart om vad ledarskap är, utan även om hur ledare tänker och varför de agerar som de gör.

Flertalet litteraturöversikter eller artiklar där forskning sammanställts gällande distribuerat ledarskap visar att definitionen och användningen av distribuerat ledarskap

varierar (Harris m.fl., 2022; Diamond & Spillane, 2016). Vissa forskare använder distribuerat ledarskap för att beskriva delat ledarskap, andra beskriver det som en modell för hur en skola eller förskola ska drivas eller hur distribuerat ledarskap kan användas för att påverka en skolas resultat (Diamond & Spillane, 2016). Dock vill Diamond och Spillane (2016) belysa att ett distribuerat ledarskap handlar om mer än *att* ledarskapet är fördelat, också *hur* det är fördelat. Genom att sammanställa forskning gällande distribuerat ledarskap visar författarna att ledarskapspraktiken är beroende av bland annat skoltyp (offentlig, privat etc.), storlek på skolan samt organisationen kring de som leder. Även Harris m.fl. (2022) belyser i sin sammanställning av forskning från 2001–2021 att det distribuerade ledarskapet handlar om ett delat och kollektivt ledarskap som är beroende av interaktioner.

Det distribuerade sättet att tänka kring ledarskap har snabbt blivit ett populärt synsätt, och Liljenberg (2015) belyser att detta kan ha att göra med att begreppet inte har någon tydlig definition och därmed öppnar upp för olika tolkningar. Detta medför även att det distribuerade ledarskapet till viss del har varit kritiserat. Liljenberg (2015) synliggör att tidigare forskning visat att det finns ett ifrågasättande gällande hur det distribuerade ledarskapet tilldelas. Detta utifrån att det autentiska distribuerade ledarskapet försvåras genom att ledarskapet tilldelas av rektor, inte genom att läraren väljs demokratiskt. Även Harris m.fl. (2022) synliggör att kritik finns gällande distribuerat ledarskap. Författarna beskriver att det finns flertalet studier som visar på fördelar och positiva effekter med och av distribuerat ledarskap, men att det samtidigt finns kritik och tveksamhet gällande de positiva effekterna. Harris m.fl. (2022) menar att det på senare år tillkommit alltfler studier som visar på fördelarna med distribuerat ledarskap, och drar slutsatsen att det behövs fler storskaliga studier för att säkerställa fördelarna.

3.3. Mellanledarskap i utbildning

Ledarskap inom offentlig sektor är traditionellt hierarkiskt och linjärt organiserat över hela världen med rektor som en tydlig ledare, likaså i Sverige (Rönnerman m.fl., 2017). Vidare beskriver Liljenberg (2016) att rektors arbetsbelastning ökat genom åren och att de numer hanterar både en chefsroll och en ledarroll. Detta innebär fokus mot både chefsfrågor såsom exempelvis budgetarbete, och fokus mot ledarrollen med frågor som exempelvis verksamhetsutveckling. I och med att rektorerna fått laglig rätt att delegera beslutanderätt så ökade även intresset för det distribuerade ledarskapet och därmed tillkom olika typer av mellanledare i svensk utbildning (Liljenberg, 2016). Även Levinsson (2011) och Elm och Liljestrand (2023) belyser det ökade intresset för distribuerat ledarskap genom mellanledande uppdrag, utifrån ett ökat fokus mot att utbildning och läraryrket förväntas utgå från forskning och evidensbaserad praktik. I och med att rektor inte har samma närhet som mellanledarna till kärnverksamheten, blir därför mellanledarna viktiga i detta arbete (Nehez m.fl., 2022; Rönnerman m.fl., 2017). Detta leder till att den hierarkiska, platta organisationen, som tidigare traditionellt dominerat utbildning nu nyanseras genom distribuerat ledarskap (Liljenberg, 2016). Även Heikka och Suhonen (2019) pekar på det ökade intresset för distribuerat ledarskap, och då särskilt kopplat till ECE-kontexten. De menar att det distribuerade ledarskapet kan leda till positiva resultat inom organisatorisk förändring samt inom pedagogisk och professionell utveckling.

Elm och Liljestrand (2023) beskriver det arbete med distribuerat ledarskap som pågår i den svenska kontexten, där rektor delegerar ledarskap till förskollärare genom

mellanledarskap. Sett till internationella litteraturöversikter eller artiklar där forskning sammanställs gällande det mellanledande uppdraget inom utbildning ser man att definitionen av mellanledarskap varierar och det finns flertalet olika tolkningar (Lipscombe m.fl., 2023; Nguyen m.fl., 2020). Den vanligaste definitionen av mellanledaren är att det är en lärare med formellt ledarskapsansvar menar Lipscombe m.fl. (2023), dock med variation i undervisningsansvar. Mellanledaren befinner sig mellan rektor och lärare, där de anses ha en nyckelroll inom organisationen, utan organisatoriskt ansvar (Lipscombe m.fl., 2023). Mellanledaren leder, men samarbete i fokus från mitten och har en position mellan ledning och lärarna, samtidigt som de befinner sig i och är medlemmar i båda grupperna (Grootenboer m.fl., 2015).

Nguyen m.fl. (2020) lyfter fram att forskningen erkänner att det finns olika tolkningar och synliggör utifrån detta fyra olika nyckelaspekter kopplat till tolkningen av det mellanledande uppdraget. En sammanfattning av dessa innebär att det mellanledande uppdraget anses vara en påverkansprocess, att ledarskapet kräver samarbete och förtroende, att mellanledaren verkar både inom och utanför klassrummet, samt har som syfte att förbättra undervisning, lärande och skolans effektivitet (Nguyen m.fl., 2020). Litteraturöversikterna påvisar även att mellanledarskapet förstås bäst i sitt sammanhang, vilket betyder att det mellanledande uppdraget varierar utifrån kontext (Lipscombe m.fl., 2023; Nguyen m.fl., 2020). Mellanledarens arbete formas utifrån rektors stöd, skolkultur och relationer, fördelning av ledarskap, uppdragsbeskrivning, professionellt förtroende och undervisnings- och lärandereformer. För att detta arbete ska fungera så optimalt som möjligt måste man ta hänsyn till dessa faktorer (Lipscombe m.fl., 2023), görs det så kan det mellanledande uppdraget leda till skolförbättring (Lipscombe m.fl., 2013; Harris m.fl., 2019).

Mellanledarskap beskrivs som lokalt och kulturellt där det krävs en lyhördhet för de olika behov och omständigheter som finns i respektive skola eller förskola (Grootenboer m.fl., 2019). Det går således inte att applicera forskning bedriven i en utbildning direkt på en annan, utan det krävs hänsyn till det lokala och kulturella sammanhanget. Även Liljenberg (2015) synliggör att det distribuerade ledarskapet påverkas av skolans normer och värderingar och detta påverkar strukturerna kring ledarskap. Därtill har mellanledaren har en unik position i skolan eller förskolan och fungerar som en bro mellan ledningen och lärarna (Grootenboer m.fl., 2019). Till detta finns en social eller relationell aspekt, där förutsättningar måste byggas för att skapa en lärandekultur (Grootenboer m.fl., 2019). Den mellanledande rollen ses som en av de viktigaste ledarrollerna för att kunna driva organisationsförändringar, där deras position är avgörande för samarbete och Liljenberg (2015) belyser vikten av den formella skolledarens roll i uppbyggnaden av detta. Genom att arbeta med de strukturer samt normer och värderingar som finns i respektive verksamhet, kan förtroende skapas vilket leder till gynnsamma förutsättningar. Även olika länders syn på demokrati påverkar effekten av distribuerat ledarskap, i länder där demokratiska processer är viktiga så finns utrymme för ett distribuerat ledarskap att bli framgångsrikt, och tvärtom där demokratiska processer inte får lika stort utrymme (Harris m.fl., 2022)

3.3.1. Rollen som mellanledare

I en svensk empirisk studie gällande implementering av så kallade förändringsagenter, identifierades fyra roller; biträdet, handledaren, projektledaren och organisationsutvecklaren (Blossing, 2013). Liknande roller har även identifierats i en litteraturöversikt gällande mellanledare i en internationell kontext (Nehez m.fl., 2022). Rollen som förändringsagent generellt är definierad som en pedagogisk ledare med

uppgift att driva förbättringsprocesser (Blossing, 2013). I Blossings (2013) undersökning har förändringsagenterna en bakgrund som lärare eller förskollärare och denna roll kombineras med rollen som förändringsagent.

Blossing (2013) synliggör att tidigare forskning gällande förändringsagenter visar att de ansvarar för en mängd olika uppgifter, vilka Blossing (2013) vill förstå på ett strukturellt plan, samt hur de formas till roller. De fyra rollerna identifierade av Blossing (2013) framkom genom en analys av datamaterial utifrån om förändringsagenterna arbetade med mikro- eller makroprocesser, samt inom driftorganisation eller utvecklingsorganisation.

Förändringsagenternas arbetsprocess	Arbetsorganisation	
	Drift	Utveckling
Mikro	Biträdets	Handledaren
Makro	Projektledaren	Organisationsutvecklaren

Figur 2. Tabell av förändringsagenternas roller (Blossing, 2013, s 165).

I figur 2 utläses att rollen som biträdets och som projektledaren handlar mer om att leda arbete i driftorganisationen än om att leda verksamhetsutveckling (Nehez m.fl., 2022). Blossing (2013) beskriver att den biträdande rollen, som återfinns inom driftorganisationen, har en stark koppling till rektor och denna roll utför uppgifter kopplade till mikroprocesser såsom att leda möten eller dokumentation. Den andra rollen inom driftorganisationen, projektledaren, hanterar implementeringsinsatser som kan leda till utveckling inom driftorganisationen. Här utmanas inte förgivtaganden och insatserna håller ofta en given ram. Inom utvecklingsorganisationen återfinns den handledande rollen som fokuserar mot mikroprocesser såsom att leda lärande samtal. Rollen som organisationsutvecklare hanterar istället makroprocesser inom utvecklingsorganisationen, så som mer innovativa processer där förgivtaganden utmanas gällande undervisning eller skolorganisation.

Att förändringsagenter intar olika roller synliggörs därmed av Blossing (2013), som även menar att förändringsagenten har goda möjligheter att på olika sätt bidra till förbättringsprocesser utifrån sin kännedom om utbildningens inre behov. Dock påverkas deras möjligheter till förändringsarbete och vilken roll de har möjlighet att ta, av den struktur och den kommunikation som är specifik för varje enskild kontext. Exempelvis skapas möjlighet att inta en organisationsutvecklroll i en kontext där det finns en tydlig arbetsbeskrivning med fokus mot att förbättra verksamheten och där förändringsagenten har en tydlig positionering (Blossing, 2013). Blossing (2013) synliggör i sitt resultat att förändringsagenter ofta intar en biträdande roll i början, utifrån att driftorganisationen ofta har uppgifter som behöver genomföras. Med tiden synliggörs att fokus flyttas från mikroprocesser till makroprocesser och till viss del flyttas fokus från driftorganisationen till utvecklingsorganisationen.

Blossing (2013) pekar även på komplexiteten med att implementera förändringsagenter, och beskriver vikten av struktur och kommunikation gällande uppdraget. Han ställer sig även frågande till om att det är möjligt att förändringsagenten ska hantera alla de delar

som uppdraget kan komma att innehålla. Även Levinsson (2011) stämmer in i detta i sin beskrivning av rollen som utvecklingsledare. Utvecklingsledaren, enligt Levinsson (2011) kan befinna sig på olika nivåer inom utbildningssystemet och rollen kan beskrivas på flera olika sätt. Det förekommer således många definitioner av denna roll, där en av rollerna är förändringsagent.

3.3.2. Möjligheter för verksamhetsutveckling

Den mellanledande rollen beskrivs ofta som en roll mellan ledning och verksamheten, men Grootenboer m.fl. (2015) vill nyansera detta och påvisar att mellanledaren inte enbart är placerad mellan dessa två delar utan faktiskt är en integrerad del av båda. Denna position gör att mellanledaren både måste förhålla sig uppåt i organisationen gällande sin rektor och linjärt i organisationen gällande sina kollegor. Positionering kan leda till både möjligheter och svårigheter för mellanledaren att utföra sitt uppdrag (Grootenboer m.fl., 2015).

Det är komplext att implementera rollen som förändringsagent (Blossing, 2013). För att lyckas krävs ett strategiskt arbete med fokus på att skapa en struktur och kommunikation kring syftet med uppdraget. Detta medför att hur utbildningarna väljer att organisera sitt ledarskap, påverkar utfallet av verksamhetsutveckling (Blossing, 2013). Även Rönnerman och Olin (2013) belyser att strukturer i de olika utbildningarna där mellanledare implementeras påverkar utfallet av deras arbete. Här blir samarbete och relation till rektor avgörande för att effekten av mellanledarens arbete ska falla väl ut (Rönnerman m.fl., 2017). Den samarbetande kulturen belyser Muijs och Harris (2003) som viktig i sin litteraturöversikt över det mellanledande uppdraget, och beskriver att om det mellanledande uppdraget ska kunna utvecklas är samarbete ett måste. De problematiserar det mellanledande uppdraget utifrån olika typer av organisationer och belyser att det kan vara begränsande att befinna sig i en alltför toppstyrd organisation, samtidigt som det även kan vara begränsande att vara i en organisation där kulturen är att alla ska vara på samma nivå. Därmed blir kulturen och samarbete viktigt i relation till den mellanledande rollen (Muijs & Harris, 2003). Mellanledarens position i organisationsstrukturen och därmed relationen till ledningen, är avgörande för kvaliteten i deras arbete (Blossing, 2013).

Även Grootenboer m.fl. (2015) anser att relationen mellan mellanledare och rektor är viktig, och synliggör att mellanledarna i deras undersökning själva nämner stödet från rektor som en viktig del i strukturen kring uppdraget. Detta stöd innebär både kommunikation, uppmuntran kring mellanledarens arbete, och att rektor visar stöd genom att skapa strukturer med goda möjligheter för mellanledaren att driva verksamhetsutveckling (Grootenboer m.fl., 2015). Även Elm och Liljestrand (2023) synliggör vikten av mandat från rektor för att kunna leda genom den mellanledande positionen. De påvisar att mandatet förtydligar mellanledarens ställning både gentemot kollegor, och gentemot rektor. Den struktur som Grootenboer m.fl. (2015) beskriver är viktig för att driva verksamhetsutveckling belyser även Elm och Liljestrand (2023) i sin studie där de påvisar vikten av struktur gällande tid avsatt för planering och reflektion samt för vidareutbildning. Även Muijs och Harris (2003) belyser vikten av rektors stöd, både gällande stödet till det mellanledande uppdraget och organisationen runt uppdraget utifrån tid och resurser för uppdraget. De poängterar även att tidigare studier visat att framgångsrika chefer uppmuntrar det delade ledarskapet. Likaså påvisar Heikka och Suhonen (2019) vikten av strukturer kring det mellanledande uppdraget och beskriver att det måste finnas en tydlig strategi för det distribuerade ledarskapet. De visar även på

att genom tydliga ledarskapsstrukturer så ökar möjligheten att inta en positiv attityd till ledare och ledarskapsarbete hos alla inom organisationen (Heikka & Suhonen, 2019).

Mandat är synliggjort i stycket ovan som en nyckelaspekt när det kommer till det mellanledande uppdraget och Elm och Liljestrand (2023) belyser kombinationen av mandat och förtroende. Detta handlar både om mandat och förtroende som är tydliggjort av rektor, samt även mandat och förtroende från kollegor. Författarna menar att det är viktigt med mandat och förtroende för att ha möjlighet att skapa ett gott samarbete med kollegor.

Kvaliteten på ledarskap har betydelse för kvalitet på undervisning, vilket gör att ledarskap kan leda till skolförbättring (Muijs och Harris, 2003). Att lärare med ett mellanledande uppdrag har möjlighet att bidra till verksamhetsutveckling synliggörs Nehez m.fl. (2022) när de genom sin studie visar de på att lärare med ett mellanledande uppdrag bland annat bidragit till att strukturera och involvera kollegor i förbättringsarbete. De beskriver att lärare med ett mellanledande uppdrag identifierar behov i sin organisation och utifrån dessa väljs förbättringsstrategier som sedan modifieras för att passa den lokala organisationen (Nehez m.fl., 2022). Att ha kännedom om utbildningens inre behov, och arbeta nära undervisningen, anses vara en nyckelfaktor gällande att göra skillnad (Rönnerman m.fl., 2017). Här blir mellanledaren viktig eftersom denne, till skillnad från rektor, är nära undervisningen. Även Lipscombe m.fl. (2023) påvisar vikten av mellanledarens position i förändringsarbete och Nehez m.fl. (2022) menar att deras position möjliggör att de kan verka både på klassrumsnivå, kollegial nivå och skolnivå.

3.3.3. Hinder för verksamhetsutveckling

Liljenberg (2016) presenterar att det finns strukturella, kulturella och relationella hinder som identifierats för mellanledarskap. Lokala organisationer formas i hög grad utifrån regler och normer inom organisationen (Nehez m.fl., 2022). Om mellanledaren saknar stöd från sin rektor så medför det hinder för mellanledaren att driva utveckling (Elm & Liljestrand, 2023; Liljenberg, 2016). Även Muijs och Harris (2003) belyser att ledningsstrukturer kan hindra utvecklingen av mellanledarskap, och menar att så kallade "top-down"-strukturer kan leda till att lärare inte vill ta på sig ett mellanledande uppdrag. De belyser även att det sällan blir framgångsrikt att tvinga på lärare ledaruppdrag, utan de måste själva vara med och besluta om detta och stöd måste finnas från hela organisationen (Muijs & Harris, 2003). Liljenberg och Blossing (2021) menar att det kan finnas en risk att verksamhetsutveckling uteblir om rektor distribuerar ett mellanledande uppdrag till en lärare, utifrån motiveringen att rektor vill visa uppskattning till en lärare som arbetar hårt, snarare än att uppdraget tillsätts utifrån ett fokus mot att förbättra organisationen och utveckla verksamheten. Vidare menar författarna att det finns risk att läraren som får ett mellanledande uppdrag distribuerat till sig ser det som en väg att nå en skolledarroll, snarare än att ha fokus på organisationsförbättring.

Både Liljenberg (2016) och Muijs och Harris (2003) beskriver att det mellanledande uppdraget kan vara problematiskt i förhållande till kollegor. I sin översikt synliggör Muijs och Harris (2003) att studier visar att relationen till kollegorna kan vara en faktor till att lärare inte vill ta på sig ett ledande uppdrag, då flertalet upplevde att de förlorade relationer till följd av ledarrollen. Även Liljenberg (2016) menar att relationen till kollegor kan bli lidande av det ledande uppdraget, samt att mellanledaren kan behöva medla mellan kollegor och rektor. Nehez m.fl. (2022) synliggör att det kan uppstå

spänningar i relationen med kollegor och ifrågasätter om detta kan ha att göra med att lärare traditionellt kan betraktas som jämställda. Motsättningar kan då uppstå när mellanledaren förväntas leda sina kollegor samt gällande lojalitet gentemot kollegor. När det kommer till kollegor som inte förstår vad det mellanledande uppdraget innebär eller är kritiska mot uppdraget är stöd från rektor gällande att hantera detta viktigt (Grootenboer m.fl., 2015). Det innebär även svårigheter att arbeta mellan rektor och sina lärarkollegor, då kollegor kan uppleva sig övervakade (Lipscombe m.fl., 2023).

En faktor som anses vara angörande för att kunna driva verksamhetsutveckling, och som därmed blir ett hinder om förutsättningen inte finns, är tid (Rönnerman och Olin, 2013; Grootenboer m.fl., 2015). Grootenboer m.fl. (2015) beskriver att tidsaspekten är en diskussion som måste relateras till den dubbla rollen som mellanledaren har, med både ledaruppdraget och undervisningsuppdraget. I sin studie synliggör författarna att mängden tid kunde möjliggöra eller begränsa vad mellanledaren hade möjlighet att genomföra (Grootenboer m.fl., 2015). Även Rönnerman och Olin (2013) påvisar i sin studie att där resurser i form av tid inte fanns, begränsades mellanledarens förutsättning till att genomföra handledning.

Harris m.fl. (2019) belyser de spänningar som kan finnas gällande det mellanledande uppdraget, med förväntningar både från kollegor och rektor. Dessutom synliggör Lipscombe m.fl. (2023) att det finns en förväntan från rektor kring att mellanledaren även ska hantera en del typiska chefsansvar, såsom att hantera viss budget och rapportering. Lärare med ett mellanledande uppdrag måste ofta hantera frågor som inte handlar om pedagogik eller verksamhetsutveckling (Liljenberg, 2016). Även Blossing (2013) belyser att mellanledaren sällan får tid till innovativt arbete som involverar att arbeta med nya undervisningsmodeller och liknande, utan mycket tid läggs på arbetsrutiner gällande drift. Blossing (2013) menar att mellanledaren riskerar att hamna i tidsnöd, vilket gör att det innovativa arbetet inte får plats. Liljenberg och Blossing (2021) menar att en risk för att inte nå mål finns när olika rollers ansvarsområden inte är tydligt beskrivna i organisationen.

3.4. Sammanfattning

Tidigare forskning visar på det ökade forskningsintresset för distribuerat ledarskap (Liljenberg, 2015; Grootenboer m.fl., 2019). I detta sker en förflyttning från ett hierarkiskt sätt att se på ledarskap, med en tydlig ledare i toppen av organisationen till ett ledarskap där fokus ligger på ledarskapsutövning i stället för på ledaren (Spillane, 2005). Det distribuerade ledarskapet har snabbt blivit populärt, men samtidigt kritiserat menar Liljenberg (2015), utifrån att det finns en otydlighet i definitionen vilket öppnar upp för olika tolkningar, som medför olika konsekvenser.

Mellanledarskap har liksom det distribuerade ledarskapet, vunnit ökat intresse på senaste tiden (Liljenberg, 2015; Grootenboer m.fl., 2019). Även här varierar definitionen, dock synliggör Lipscombe m.fl. (2023) att den vanligaste definitionen är en lärare med formellt ledarskapsansvar. Mellanledarskapet beskrivs som lokalt och kulturellt, och formas utifrån det lokala sammanhanget (Grootenboer m.fl., 2019). Mellanledaren befinner sig i organisationen mellan rektor och lärare, samtidigt som mellanledare är en integrerad del av både grupper (Grootenboer m.fl., 2019). Detta uppdrag ses som en av de viktigaste rollerna gällande att driva organisationsförändring enligt Liljenberg (2015) och Rönnerman m.fl. (2017) belyser mellanledarens position nära verksamheten som viktig.

För att skapa goda möjligheter för verksamhetsutveckling utifrån det mellanledande uppdraget är samarbete, relation och stöd från rektor viktigt (Rönnerman m.fl., 2017; Grootenboer m. fl., 2015; Blossing, 2013). Stödet från rektor involverar även att det skapas en strategi eller struktur kring det mellanledande uppdraget gällande tid och resurser (Elm & Liljestrand, 2023; Grootenboer m.fl., 2015; Muijs & Harris, 2003). Även förtroende från kollegor är viktigt för att driva utveckling (Elm & Liljestrand, 2023).

Det finns även strukturella, kulturella och relationella hinder för verksamhetsutveckling enligt Liljenberg (2016). Om mellanledaren saknar stöd från rektor är det svårt att driva utveckling (Elm & Liljestrand, 2023; Liljenberg, 2016). Även tid anses vara avgörande för att driva verksamhetsutveckling, om detta saknas eller om tid läggs på att hantera frågor som inte handlar om pedagogik eller verksamhetsutveckling så finns det en risk att detta hindrar verksamhetsutveckling (Grootenboer m.fl., 2015; Rönnerman & Olin, 2013; Blossing, 2013). Det mellanledande uppdraget kan även vara problematiskt i förhållande till kollegor, då motsättningar kan uppstå utifrån ledarskapsuppdraget (Nehez m.fl., 2022).

Rönnerman och Olin (2013) menar att om avsikten är att förändra och förbättra kvalitetsarbete inom förskolan så måste man studera flera olika nivåer i arbetet. Ofta studeras vad som görs i praktiken, men alltför sällan läggs vikt på att studera fler nivåer inom kvalitetsarbetet för att synliggöra hur kvalitetsarbetet transformeras och hur kommunikation sker mellan olika nivåer, vilket blir viktigt eftersom det påverkar hur kvalitetsarbetet blir i praktiken.

4. Teoretiska utgångspunkter

I kommande avsnitt presenteras de teoretiska perspektiv och dess begrepp som används för att förstå och förklara undersökningen syfte och frågeställningar.

Uppdragsuppfattning samt struktureringsteorin utgör studiens ramverk. Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur mellanledaren uppfattar sitt uppdrag och vilka villkor som finns utifrån detta. Därmed bidrar uppdragsuppfattning till förståelsen för hur mellanledaren uppfattar sitt uppdrag. Struktureringsteorin används för att bidra till förståelse för hur strukturer påverkar och påverkas av de som arbetar där, och därmed vilka hinder och möjligheter för verksamhetsutveckling som mellanledarna uppfattar finns.

4.1. Uppdragsuppfattning

Kelchtermans (2009) menar att undervisning är en relationell, social och offentlig handling. Som lärare vill man bli sedd på ett speciellt sätt av dem som man undervisar, samtidigt som man har en egen uppfattning om sig själv som undervisande lärare. Detta medför att man som lärare påverkas av hur andra ser på en själv som lärare.

Kelchtermans (2009) menar att självförståelse är en avgörande betydelse för hur undervisningen utförs. Detta kan översättas till denna undersökning och de lärare som fått uppdrag som mellanledare att leda (och till viss del undervisa) sina kollegor; de påverkas både av sättet som de själva ser på sig i sin roll men de påverkas likväl av hur andra ser på dem. Vidare beskriver Kelchtermans (2009) att lärare har en personlig tolkningsram som de använder för att se på och ge mening till, sitt arbete. Denna tolkningsram guidar läraren i olika situationer, men är samtidigt förändringsbar utifrån interaktioner med det sammanhang där läraren befinner sig. Enligt Fransson och Norman (2021) användes detta ramverk ursprungligen för att för att förstå lärares professionella utveckling. Den första domänen i den personliga tolkningsramen handlar om lärarens självförståelse. Genom att använda självförståelse menar Fransson och Norman (2021) att Kelchtermans (2009) fångar dynamiken i förståelsen av det professionella jaget. I begreppet lärarens självförståelse finns fem olika komponenter, varav en komponent är uppdragsuppfattning. Kelchtermans (2009) beskriver att uppdragsuppfattning handlar om lärarens uppfattning om vad som är ens huvudsakliga uppgifter och vilket ansvar man har för att göra ett bra jobb. Detta återspeglas i frågorna:

what must I do to be a proper teacher?; what are the essential tasks I have to perform in order to have the justified feeling that I am doing well?; what do I consider as legitimate duties to perform and what do I refuse to accept as part of 'my job'? (Kelchtermans, 2009, s 262).

Uppdragsuppfattningen omfattar således värderingar om vad som är god utbildning och det ansvar som finns i detta, enligt Kelchtermans (2009). Frelin och Grannäs (2014) beskriver att alla som arbetar inom skolan har sin syn på syftet med deras arbete, vilket bygger på normer och värderingar i kombination med tolkningar av policydokument och den lokala skolkulturen. Fransson och Norman (2021) menar att det är uppdragsuppfattningen som vägleder läraren i deras arbete. Utifrån detta kommer begreppet *uppdragsuppfattning* från Kelchtermans (2009) ramverk samt begreppen *lokal skolkultur* och *oskrivna och skrivna normer* att användas i denna undersökning för att försöka fånga mellanledarnas syn på sitt uppdrag.

Uppdragsuppfattning används således för att fånga mellanledarens syn på sitt uppdrag. Det finns en korrespondens mellan tanken att synen på lärarens eget arbete bygger på en kombination av normer, värderingar, tolkningar av policydokument samt lokal skolkultur och struktureringsteorin genom att struktureringsteorin synliggör att strukturer påverkar handlande. För att bidra till förståelsen för hur strukturer påverkar vad mellanledaren uppfattar som hindrande och möjliggörande kommer struktureringsteorin även att användas. En beskrivning av struktureringsteorin och dess centrala begrepp presenteras nedan.

4.2. Struktureringsteorin

Anthony Giddens, brittisk sociolog, var kritiskt till de dåtida dominerade sociologiska teorierna. Genom att ta fram struktureringsteorin avsåg Giddens att dekonstruera dessa och ge nya innebörder till samhällsvetenskapliga begrepp såsom exempelvis struktur, system och samhälle. Detta innebar att även om Giddens var kritisk till dessa sociologiska teorier, så använder han flertalet begrepp ur dessa i struktureringsteorin. Genom att ägna tid till att kritiskt granska dessa teorier kunde Giddens synliggöra de olika styrkor och svagheter som fanns, vilket användes som underlag för struktureringsteorin (Johansson, 2015).

Enligt Giddens (1984) är struktureringsteorins utgångspunkt att personer inte kan handla obehindrat av samhällsstrukturer. Samtidigt är de inte helt begränsade av samhällsstrukturer. Strukturer och personers handlingar är i ständig dialog med, och förutsätter, varandra. Detta innebär att människor inte har en total valfrihet gällande sitt handlande, utifrån de strukturer som finns, samtidigt som de har förmågan att själva välja hur de handlar. Enligt Haglunds (2018) tolkning av Giddens och struktureringsteorin står en persons möjligheter att handla i relation till de strukturer som finns. Giddens (1984) menar att dessa strukturer finns inom oss, genom erfarenheter, vilket medför att våra handlingar, medvetna eller omedvetna, också bidrar till att föra strukturer vidare. Detta innebär att vi ingår i strukturer och de kan påverka oss, samtidigt som vi kan påverka strukturerna. Strukturerna är således inte fasta.

4.2.1. Struktur, regler och resurser

När Sewell (1992) beskriver struktureringsteorin menar han att begreppet struktur kan vara ett svårdefinierat begrepp, och beskriver att det kan vara svårt att hitta ord för vad det står för. Giddens (1984) anser att begreppet struktur kan ses som regler och resurser involverade i reproduktion av sociala system. Med sociala system avses samhällen, vilket kan vara både större och mindre såsom världssystemet eller granngemenskap. Sett till denna studie kan förskolan där mellanledaren agerar därför ses som ett eget socialt system med egna strukturer som påverkar och påverkas av de som arbetar där.

Strukturer kan sätta gränser för mänskligt handlande, samtidigt som de kan möjliggöra mänskligt handlande, enligt Giddens (1984). Sewell (1992) förklarar detta som att det är strukturer som formar personers praktiker, samtidigt som personer också reproducerar strukturer. Sewell (1992) menar vidare att strukturer därmed inte kan ses som ett statiskt tillstånd, utan måste ses som en process. I Johanssons (2015) tolkning av struktureringsteorin förklarar han detta som att de flesta människor är ständigt involverad i social interaktion och de flesta människor förstår vad som är passande i olika situationer och hur de därmed bör agera. Även om möjligheten att agera på annat sätt finns, och därmed bryta mot reglerna, så förstår människan att detta kommer att leda till mer eller mindre drastiska konsekvenser. Detta innebär att strukturer medför både begränsningar och möjligheter för handling.

Strukturer består således av regler och resurser (Giddens, 1984). Dock menar författaren att begreppen regler och resurser lätt kan feltolkas. Inom struktureringsteorin avser regler rättigheter, skyldigheter samt skrivna och oskrivna normer (Haglund, 2018). Johansson (2015) förklarar att alla i ett system är med och skapar dessa regler genom aktiva handlingar. Det är alltså utifrån dessa regler som personer förväntas agera inom ett specifikt socialt system.

Dessa regler måste sättas i relation till resurser. Resurser kan definieras som potentiella handlingsmöjligheter (Haglund, 2018). Giddens (1984) menar att det finns två typer av resurser; *allokativa resurser* och *auktoritativa resurser*. Gemensamt är att både typerna av resurser handlar om medel för att utöva makt. De allokativa resurserna handlar om att påverka det icke-mänskliga såsom materiell omgivning, medan de auktoritativa handlar om att påverka det mänskliga och därmed människor (Giddens, 1984). Johansson (2015) beskriver att Giddens (1984) menar att makt handlar om människors förmåga att påverka och förändra och människor har makt så länge som de har möjlighet till olika handlingsalternativ.

4.2.2. Praktiskt medvetande och diskursivt medvetande

Giddens (1984) menar att även om personer enligt struktureringsteorin alltid är påverkade av de strukturer som finns inom det sociala systemet, så har dessa personer alltid en möjlighet att handla. Johansson (2015) förklarar att begreppet *praktiskt medvetande* har en central roll i struktureringsteorin, som innebär att människan handlar utifrån minnen och kunskaper utan att reflektera över varför.

En stor del av det mänskliga beteendet och det sociala livet fungerar med andra ord utan att man behöver diskutera vilka regler som styr det sociala samspelet och utan att man ständigt behöver reflektera över hur man bör handla i olika situationer (Johansson, 2015, s 423).

Dock behöver man ibland reflektera över sina handlingar, vilket Giddens (1984) benämner som det *diskursivt medvetna*. Emellertid beskriver Johansson (2015) att gränsen mellan det praktiskt medvetna och det diskursivt medvetna kan vara svår att urskilja, samt att denna gräns ständigt förflyttas. Han förklarar att även om det alltid är möjligt att reflektera över sina handlingar och förändra dessa, så är det svårt att identifiera och påverka omedvetna motiv som styr våra handlingar.

Sett till denna undersökning kan förskolan där mellanledaren agerar ses som ett eget socialt system med egna strukturer som påverkar och påverkas av de som arbetar där. Därför kommer de centrala begreppen *regler* och *resurser* samt *praktiskt medvetande* och *diskursivt medvetande* att användas i analysen av undersökningens resultat.

4.3 Sammanfattning

Varje lärare har en personlig tolkningsram som används för att skapa mening i förhållande till sitt arbete (Kelchtermans, 2009). Självförståelse är den första domänen i den personliga tolkningsramen, där en av komponenterna är uppdragsuppfattning (Fransson & Norman, 2021). Uppdragsuppfattningen handlar om lärarens egen uppfattning om vad som är dennes arbetsuppgifter och vilket ansvar som detta innebär, som bygger på en kombination av normer och värderingar, tolkningar av policydokument och lokal skolkultur (Frelin & Grannäs, 2014).

Struktureringsteorin menar att personer inte kan handla obehindrat av strukturer, samtidigt som de inte heller är helt begränsade av strukturer (Giddens, 1984). Strukturer består av regler och resurser. Regler innebär rättigheter och skyldigheter samt oskrivna och skrivna normer. Resurser handlar om potentiella handlingsmöjligheter och måste sättas i relation till regler (Giddens, 1984; Haglund, 2018). Inom struktureringsteorin är även begreppen praktiskt medvetenhet och diskursiv medvetenhet centrala. Den praktiska medvetenheten handlar om det som styr våra handlingar utan att vi är medvetna om det, medan den diskursiva medvetenheten handlar om när vi reflekterar över vår handlingar (Johansson, 2015).

5. Metod

I kommande avsnitt kommer en redogörelse för undersökningens genomförande. Kvale och Brinkman (2014) menar att när metodologiska val ska göras är det viktigt att undersökningens frågeställning får styra valet. Då denna studie vill skapa förståelse för hur mellanledaren förstår sitt uppdrag och den verksamhetsutveckling som kan ske utifrån detta föll valet på en kvalitativ metod där semistrukturerade intervjuer genomförts. Jag anser även att detta metodval hänger samman med det teoretiska valet, där strukturer och uppdragsuppfattning kan belysas genom de semistrukturerade intervjuerna. I kommande avsnitt beskrivs därför den kvalitativa metoden och de val som gjorts utifrån denna. Därefter beskrivs genomförandet, samt hur data bearbetats och analyserats. Etiska överväganden presenteras, samt ett resonemang gällande trovärdighet och äkthet.

5.1. Kvalitativ metod

Det är inte alltid lätt att konstatera vad kvalitativa metoder och kvalitativ forskning är (Bryman, 2018). Detta baserat på att den kvalitativa forskningen genom historien innehållit olika traditioner och ståndpunkter, samt att den kvalitativa forskningen ofta diskuteras i förhållande till den kvantitativa forskningen och därmed blir en beskrivning av vad kvantitativ forskning inte är. Bryman (2018) poängterar att även om det finns många likheter mellan kvantitativ och kvalitativ forskning, såsom reduktion av data, att de syftar till att besvara sina forskningsfrågor, se koppling mellan analys och forskningslitteratur, transparens samt att forskningsfrågan stämmer överens med metoden, så finns det även skillnader. Väldigt kortfattat kan den kvantitativa forskningen beskrivas ha fokus mot siffror och forskarens utgångspunkt, medan den kvalitativa forskning har fokus mot ord och deltagarnas uppfattning av forskningsfrågan (Bryman, 2018). Han menar dock att även om detta stämmer så måste skillnaderna nyanseras och att olikheterna mellan de två forskningsstrategierna går djupare än att bara handla om huruvida kvantifiering används eller ej. Den kvantitativa forskningsstrategin fokuserar mot kvantifiering och har en deduktiv ansats. Den kvalitativa forskningsstrategin har däremot en induktiv ansats och tar avstånd från de naturvetenskapliga modellerna och tillvägagångssätten som den kvantitativa forskningsstrategin bygger på. Istället finns en kunskapsteoretisk stångpunkt som Bryman (2018) beskriver som tolkningsinriktad och fokuserar på förståelse av ”den sociala verkligheten på grundval av hur deltagarna i en viss miljö tolkar denna verklighet” (Bryman, 2018, s. 455).

Detta är motivet till att jag använder en kvalitativ metod i min undersökning, då syftet är att synliggöra mellanledarnas egna uppfattningar om sitt uppdrag. Den kvalitativa metoden är även mer processinriktad och ostrukturerad vilket stöder mitt val av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod, som beskrivs närmare under rubrik 5.1.1.

En annan väg att gå hade kunnat vara att i stället välja en kvantitativ metod och då göra en enkätundersökning med kvantitativt inriktade frågor. Detta kunde ha fört med sig fördelar såsom att jag hade kunnat hantera fler respondenter. Bryman (2018) menar nämligen att enkäter kan vara tidsbesparande i förhållande till intervjuer och Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att frågeformulär ofta inte kräver samma tid att administrera, analysera och rapportera. Ytterligare en fördel kan vara att respondenterna inte blir påverkad av mig som intervjuare. Däremot finns inte samma flexibilitet eller möjlighet att ställa följdfrågor eller fördjupa svar och resonemang. Då denna undersökning syftar till att synliggöra mellanledarnas egna uppfattningar och tolkningar

av sitt uppdrag, anser jag det viktigt att ha möjlighet att ställa följdfrågor och fördjupa resonemang.

5.1.1. Semistrukturerade intervjuer

Som datainsamlingsmetod har semistrukturerade intervjuer används, intervjuer är enligt Bryman (2018) den vanligaste metoden för datainsamling när det kommer till kvalitativ forskning. Det lämpligt att använda sig av intervjuer i små forskningsprojekt, då intervjuer ger bra utdelning i förhållande till den tid som läggs ned (Denscombe, 2018). Vidare menar Kvale och Brinkmann (2014) att syftet med intervjuer i kvalitativa undersökningar är att förstå världen utifrån intervjupersonernas synvinkel och synliggöra deras erfarenheter. Detta stödjer mitt val av datainsamlingsmetod, då syftet med min undersökning är att undersöka hur mellanledarna uppfattar sitt uppdrag.

Den typ av intervju som genomförts i denna undersökning är semistrukturerade intervjuer, som kräver flexibilitet i intervjufrågornas ordningsföljd samt att det ger informanterna möjlighet att utveckla sina svar (Denscombe, 2018). Detta innebär att jag utgått från intervjufrågor skrivna i förväg (*Bilaga 2*) där ordningsföljden och formuleringen på frågorna är flexibel i syfte att ge deltagarna möjlighet att utveckla sina svar. Framtagandet av intervjufrågorna beskrivs närmare under rubrik 5.2.1.

5.1.2. Urval och tillträde

Ordet ”mellanledare” har tidigare i detta arbete definierats som en person som är förskollärare och arbetar i barngrupp och samtidigt har ett ledaruppdrag i samma verksamhet. Detta blev även kriterierna för att vara informant inför datainsamlingen; att informanten har sin huvudsakliga anställning i barngrupp men även viss del av sin arbetstid som ledare i samma verksamhet. Inför urval av informanter avgränsades kriteriet till att ledaruppdraget motsvarar 2–8 timmar per vecka. Motiveringen till tidsspannet sättes utifrån en omvärldsspaning där cirka tjugo avtal för mellanledare eller arbetsannonser för förskollärare där det mellanledande uppdraget ingick lästes. Urvalet kan liknas vid det som Bryman (2018) kallar för ett målstyrt urval, där informanterna inte väljs slumpmässigt utan att de väljs ut utifrån relevans i förhållande till syfte och forskningsfrågor. Förfrågan om att delta i min studie skickades således inte ut till ett stort antal personer, utan direkt till personer som stämde in på min urvalskriterier alternativt till personer som kunde föra förfrågan vidare till aktuella personer.

Jag tillämpade inga kriterier gällande hur länge informanterna arbetat inom förskolan, eller hur länge de arbetat som mellanledare. Detta funderade jag över inledningsvis, men då jag fick en god spridning av hur länge personerna arbetat både som förskollärare och som mellanledare, gjorde det att jag inte behövde reglera mina urvalskriterier.

Undersökningen är genomförd i fyra städer i Sverige. Kommunerna är olika till storlek, och den geografiska spridningen mellan kommunerna är relativt stor. Denscombe (2018) menar att det är viktigt att få tillgång till människor, platser och händelser för att kunna genomföra sin undersökning. För att skapa tillgång, och därmed kunna genomföra intervjuer, menar författaren att man kan ta hjälp av vad han kallar en ”grindvakt”. I detta fall kontaktades initialt rektorer i de olika kommunerna. Kommunerna valdes ut utifrån den omvärldsspaning som genomfördes där jag tog del av avtal och arbetsannonser för mellanledare. Utifrån de kommuner som hade publicerat arbetsannonser eller hade avtal med mellanledare kontaktades de rektorer som verkade i dessa kommuner via mail. I mailet beskrev jag mig själv och undersökningens syfte

kortfattat, samt att information- och samtyckesblanketten (*Bilaga 1*) bifogades. Därefter följde processen lite olika förlopp; någon rektor vidarebefordrade mitt mail till eventuella informanter som passade mitt urval, någon rektor tog själv kontakt med eventuella informanter som passade mitt urval och återkom sedan till mig med tid för intervjuer och någon rektor bjöd in mig att träffa eventuella informanter som passade mitt urval då de hade gemensam planeringsdag. Intervjuer bokades därefter in med informanter.

5.2. Genomförande och datainsamling

Som förberedelse inför genomförandet av intervjuerna skapades intervjufrågor och en testintervju genomfördes. De olika stegen i förberedelsefasen och genomförandet beskrivs nedan.

5.2.1. Förberedelse – intervjufrågor och testintervju

Inför genomförandet av intervjuerna togs en intervjuguide fram med utgångspunkt i undersökningens syfte och där strukturerings teori begrepp struktur, möjligheter och hinder används som ram för frågorna. Jag har även tagit hänsyn till Denscombes (2018) beskrivning av hur en intervju byggs upp samt Brymans (2018) kriterier för utformning av intervjuguiden. Utifrån det har jag valt att börja med en relativt ”lätt” fråga som bygger på den intervjuades bakgrund för att få informanten att känna sig bekväm, vilket Bryman (2018) och Denscombe (2018) förordar. Frågorna kategoriserades utifrån fem olika områden för att svara upp mot syfte och frågeställningar; bakgrund inom yrket, struktur gällande det mellanledande uppdraget, uppfattning av det mellanledande uppdraget, möjligheter för verksamhetsutveckling samt hinder för verksamhetsutveckling. Intervjuerna avslutades med att informanten fick möjlighet att tillägga något som ännu inte tagits upp (Denscombe, 2018).

För att intervjufrågorna inte ska bli för komplicerade eller upprepande har jag sett över hur de är formulerade, vilket är viktigt enligt Bryman (2018). Kvale och Brinkmann (2014) anser vidare att intervjufrågor måste skrivas utifrån en tematisk och en dynamisk dimension. Författarna förklarar detta som att en bra intervjufråga bör bidra med kunskap om ämnet (tematisk dimension) samt dynamiskt till det mellanmänskliga dvs. hålla samtalet flytande, ge en positiv känsla och få informanten att delge sina erfarenheter (dynamisk dimension). Även detta har jag haft i åtanke när intervjufrågorna skrevs; att ställa frågor som ger mig den kunskap jag behöver för att kunna svara upp mot mitt syfte och mina frågeställningar, och samtidigt formulera dessa frågor så att de får informanten att känna sig bekväm och vill dela med sig av sina erfarenheter. Detta har jag även haft i åtanke när jag under intervjuerna ställde olika följdfrågor. Vidare har jag sett över så att mängden intervjufrågor har en balans där de täcker in undersökningens syfte samtidigt som de inte genererar för stor mängd data som blir svår att hinna ta reda på (Bryman, 2018).

En testintervju genomfördes även inför genomförandet av intervjuerna. Denna testintervju genomfördes några dagar innan den första formella intervjun genomfördes. Personen som intervjuades uppfyllde kriterierna för urvalet i sin ordinarie tjänst, men arbetade tillfälligt med ett annat uppdrag. Detta gjorde att jag ansåg att personen var en god kandidat för att delta i en testintervju. Testintervjun gav mig både möjlighet att testa intervjufrågorna som fanns i intervjuguiden och därefter göra eventuella justeringar, samt att testa den digitala tekniken då intervjun genomfördes digitalt. Mindre justeringar gjordes därefter i intervjuguiden, där jag bytte plats på någon fråga.

5.2.2. Genomförande av intervju

Det empiriska underlaget i denna undersökning består av totalt 11 intervjuer med mellanledare. För att möjliggöra geografisk spridning föll valet på att genomföra intervjuerna digitalt, via plattformen Teams. Möjlighet fanns också att jag kom ut till informantens arbetsplats om de befanns sig i en geografisk närhet, dock fördrog de flesta informanter digitala intervjuer. Totalt genomfördes 10 av intervjuerna digitalt, och en av intervjuerna fysiskt. Under covid19-pandemin ökade användningen av digitala plattformar för möten inom förskolan, vilket medfört att de flesta nu har erfarenhet av att använda denna digitala plattform. Jag är medveten om att intervjuer via digitala plattformar som Teams kan medföra vissa svårigheter eller nackdelar, såsom tekniska problem eller eventuell risk för misstolkning i och med minskad personlig kontakt i jämförelse med fysiska intervjuer. Dock anser jag att de fördelarna med den digitala intervjun, där jag har möjlighet till en större geografisk spridning samt tids- och kostnadsbesparing i och med att ingen resa behövs, väger tyngre. Dessutom medför tidsbesparingen att det fanns fler tider att genomföra intervjuerna på, då restid kunde räknas bort.

I informationsbrevet till informanterna (*Bilaga 1*) angav jag att intervjun beräknades ta 30–45 minuter, vilket jag hade beräknat skulle ge mig svar på de intervjufrågor jag hade, samt möjlighet till att starta upp samt avslut intervjun på ett bra sätt. Intervjuerna tog i genomsnitt 23 minuter att genomföra och den totala tiden för intervjuerna blev 253 minuter, det vill säga 4 timmar och 13 minuter. Kvale och Brinkmann (2014) menar att de första minuterna av en intervju är avgörande för den uppfattning informanten får av intervjuaren. Därför är det viktigt att skapa en god kontakt initialt, för att informanten ska känna förtroende och vilja delge sina erfarenheter. Därför valde jag att starta samtalet med att jag tackade informanten för att denna valt att delta i undersökningen, presenterade mig själv, undersökningens syfte och frågeställningar. Dessutom påminde jag om att de som informanter kommer att avidentifieras i undersökningen, samt att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Efter att jag ställt mina frågor fick informanterna möjlighet att lägga till något ytterligare utifrån vårt samtal, samt att jag återigen påminde om deras rätt att ta tillbaka sitt deltagande.

Som tidigare nämnts genomfördes 11 intervjuer med mellanledare. Kvale och Brinkmann (2014) menar att antalet intervjuer som görs måste ställas i relation till undersökningens syfte. Då denna undersökning efterfrågar en uppfattning från mellanledare om deras uppdrag, behövs ett flertal intervjuer. Det är viktigt att inte genomföra för få intervjuer, då detta medför att det är svårt att generalisera samt att det är viktigt att inte genomföra för många intervjuer då materialet kan vara för stort för att göra ingående tolkningar av (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag upplevde en mättnad i materialet efter dessa 11 intervjuer, då informanternas svar återkom under flera intervjuer. Därför valde jag att inte lägga ytterligare tid på att intervjua eftersom jag ansåg att fler intervjupersoner inte skulle ge mig mer betydande kunskap, något Kvale och Brinkmann (2014) förklarar som lagen om avtagande avkastning.

Intervjuguiden (*Bilaga 2*) användes som utgångspunkt under samtliga intervjuer, och därtill ställdes följdfrågor till informanterna där de ombads exemplifiera något som de berättade om, förklara vad de menar eller så ställdes frågor för att utveckla deras resonemang. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är otroligt viktigt att lyssna aktivt under en intervju, både till vad som sägs och hur det sägs. Detta hade jag med mig som förhållningssätt i intervjuerna, vilket gav mig förutsättningar till att ställa väsentliga följdfrågor för att utveckla eller fördjupa resonemang eller frågor som uppstod.

Under intervjuerna användes ljudupptagning som dokumentationsmetod. Under de digitala intervjuerna användes inspelningsfunktionen i Teams och under den fysiska intervjun användes ett inspelningsverktyg på mobiltelefonen. Ljudupptagning är en vanlig dokumentationsmetod när det kommer till kvalitativa studier och ger möjlighet att gå tillbaka i datamaterialet och lyssna på det igenom om några oklarheter skulle uppstå (Bryman, 2018). Denna dokumentationsmetod gav mig också möjlighet att fokusera på informanterna och samtalet vi förde, istället för att föra konstanta anteckningar. Dock valde jag att föra korta anteckningar vid sidan om ljudupptagningen, gällande kroppsspråk. Detta utifrån att Kvale och Brinkmann (2014) menar att forskare i analysen kan vara intresserade av både vad informanterna säger, samt hur de säger det, vilket kräver att detta dokumenterats.

5.3. Databearbetning och analysmetod – tematisk analys

Innan en analys av datamaterialet påbörjas måste materialet förberedas (Denscombe, 2018). Detta innebär att materialet ska skyddas och katalogiseras, vilket jag gjort genom att säkerhetskopiera datamaterialet samt även koda rådata genom att döpa om informanterna till I1, I2, I3 etc.

Som analysmetod har en tematisk analys används, som kan ses som en grundläggande metod när det kommer till kvalitativ analys (Braun & Clark, 2006). Denna metod är både flexibel och ger möjlighet till att presentera detaljerade data (Braun & Clark, 2006). Vidare menar Braun och Clark (2006) att det inte finns något specifikt teoretiskt ramverk eller metod för den tematiska analysen, vilket gör att jag anser att den fungerar bra att tillämpa utifrån denna undersöknings syfte och teoretiska ram. Jag har genomfört den tematiska analysen inspirerad av de sex faser som Braun och Clark (2006) presenterar.

Table 1 Phases of thematic analysis

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Figur 1. Beskrivning av faserna inom tematisk analys (Braun & Clark, 2006, s 87).

Den första fasen i denna metod handlar om att lära känna datan, vilket görs genom att transkribera intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2014) menar att transkribering är en tidskrävande process, vilket Bryman (2018) instämmer i. Transkriberingen kan ge upphov till många frågor och flera val behöver även göras. Att transkribera handlar om att transformera, att ändra från det sagda ordet till det skrivna ordet, det blir således en slags översättning från muntligt språk till skriftligt språk. När ett samtal spelas in så försvinner flera delar av samtalet såsom kroppsspråk, och vid en transkribering av ljudinspelningen försvinner ytterligare delar av samtalet såsom röst och tonläge (Kvale & Brinkmann, 2018). Genom att jag förde anteckningar vid sidan av ljudupptagningen hade jag möjlighet att fånga en del av det kroppsspråk eller de betoningar som användes av informanterna. I transkriberingen valde jag även att återge samtalet så ordagrant jag

kunde, och valde att skriva ut eventuella upprepningar, pauser, betoningar och skratt. Dock användes inte anteckningarna under transkriberingsfasen, då de inte tillförde något till underlaget.

Intervjuerna genomfördes och spelades in, där varje intervju tog cirka 23 minuter. Nära inpå intervjutillfället transkriberades även intervjuerna. Transkriberingen lästes igenom flera gånger samtidigt som jag markerade intressanta ord och meningar utifrån mina frågeställningar. Därefter gick jag över i andra fasen och skapade koder utifrån de ord och de meningar som jag identifierat. I den tredje fasen började jag sedan söka efter olika teman. Jag använde mig av mina koder och letade efter likheter och skillnader som skulle kunna bli olika teman. Braun och Clark (2006) menar att teman inte finns dolda i datan, utan att det är forskaren som själv skapar teman utifrån sina frågeställningar och teorier. Jag har haft studiens frågeställningar med mig under analysprocessen av datan, men valt att inte tematisera utifrån teorier i detta läge. I denna del av processen blev det viktigt för mig att göra en tematisk karta, där jag kunde synliggöra kopplingar mellan koder, mellan teman och mellan olika nivåer. Den tematiska kartan bestod således av ett stort ark med lappar med anteckningar gällande koder och teman som kunde flyttas runt. Detta gav en god överblick. Här gled jag över i fas fyra, som innebär att granska de teman som framkommit. Detta blev en tidskrävande process, där jag funderade över hur de fungerade i relation till varandra, och vilka teman som eventuellt inte var aktuella och kunde tas bort. De teman som togs bort gjorde det utifrån att de var väldigt korta eller att de inte överensstämde med studiens syfte. I denna process valde jag att utgå från tre områden kopplade till mina frågeställningar; uppfattning av uppdraget, möjligheter för verksamhetsutveckling och hinder för verksamhetsutveckling. I den femte fasen definierades de olika teman och fick sina namn;

Område: Uppfattningar av det mellanledande uppdraget

Tema: Stödjande funktion för rektor

Tema: Stödjande funktion för kollegor

Område: Möjligheter för verksamhetsutveckling

Tema: Kommunikation i alla led

Tema: Positionen i mitten av verksamheten

Område: Hinder för verksamhetsutveckling

Tema: Motstånd kring uppdraget

Tema: Att vara ledare och kollega

Tema: Tid

Den sjätte och avslutande fasen handlar om analys och skrivande av rapporten. I resultatet återfinns därmed de teman presenterade ovan, där fokus har varit att producera en sammanhängande och trovärdig berättelse av datan. Med stöd i Braun och Clark (2006) har även citat valts ut för att exemplifiera och styrka berättelsen.

Tillvägagångssättet kan ses som en abduktiv ansats, vilket kan förklaras som en kombination av en induktiv och deduktiv ingång. Datnan kodades genom att teman har fått träda fram ur datnan och inte med tydlig koppling till någon teoretisk grund. Dock fanns hos mig en förståelse för de två teoretiska utgångspunkterna uppdragsuppfattning samt strukturerings teorin som kan ha påverkat kodningen. Därtill trädde områden fram med nära koppling till syfte och frågeställningar.

Den tematiska analysen har således varit ett sätt att strukturera resultatet. Jag har varit noga med att inte tolka det som sägs, utan istället utgå från det som informanterna faktiskt säger – deras egna utsagor. Därför gjordes även valet presentera resultatet med fokus på informanternas utsagor under 6.0 Resultat. Därefter har de teoretiska utgångspunkterna kopplats på under ett eget avsnitt som finns under 7.0 Analys. Där har resultatet tolkats utifrån teoretiska begrepp ur de teoretiska utgångspunkterna.

5.4. Etiska överväganden

Forskning har en viktig roll i dagens samhälle, både den kunskap som produceras samt hur den kommer att användas (Vetenskapsrådet, 2017). Utifrån forskningens viktiga roll ställs därmed även krav på forskaren och det ansvar denne har gentemot personer som väljer att delta i forskning. Denna undersökning är tänkt att generera ny kunskap, både gynnsam för de som deltar i studien samt för förskolans utbildning som helhet. Med bakgrund i detta har etiska reflektioner kommit att genomsyra mina metodologiska val för att göra minst skada för alla inblandande. Kvale och Brinkmann (2014) poängterar just vikten av att ta hänsyn till etiska överväganden och fundera över eventuella etiska dilemman redan tidigt i en undersökning. De presenterar fyra områden som kan användas som en ram gällande etiska övervägande, vilka jag valt att utgå från. Dessa fyra områden är; informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll.

Informanterna fick en information- och samtyckesblankett (*Bilaga 1*) när de kontaktades via mail, för att de i lugn och ro skulle få möjligheten att läsa igenom informationen om studien och vad de samtyckte till om de valde att delta. Det informerade samtycket bör enligt Kvale och Brinkmann (2014) innehålla information om syftet med undersökningen, hur undersökningen är upplagd, information om konfidentialitet samt att deltagandet är frivilligt. Detta innehåller information- och samtyckesblanketten, samt att informanterna påmindes vid intervjutillfället om både syftet med undersökningen, konfidentialitet samt rätten att återta sitt deltagande.

När människor väljer att bidra till forskning genom att delta i undersökningar är det viktigt att de inte skadas av sin medverkan, varken fysiskt eller psykiskt (Denscombe, 2018). Konfidentialitet handlar i detta fall om att privata data som skulle kunna identifiera informanterna inte kommer att avslöjas, genom att jag skyddat informanternas identiteter genom att använda mig av kodnycklar och fingerade namn. Informanternas kön, ålder samt var de geografiskt arbetar anges inte heller för att skydda deras deltagande. Konfidentialitet hänger även nära samman med konsekvenserna av en kvalitativ studie, där Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är viktigt att den eventuella skada som informanterna kan lida ställs i relation till de vetenskapliga fördelar som undersökningen kan producera. Detta handlar både om de konsekvenser som deltagandet kan få för respektive informant, samt möjliga konsekvenser för gruppen som informanterna representerar. Som forskare är det därför viktigt att vara medveten om att intervjusituationen kan präglas av en öppenhet som medför att informanten avslöjar saker som denne i efterhand kan ångra (Kvale & Brinkmann, 2014). Med detta i åtanke ansåg jag det viktigt att påminna om frivilligheten i deltagandet, samt rätten att återta sitt deltagande vid både intervjuns början och slut.

Det fjärde området handlar om forskarens roll, där forskarens integritet enligt Kvale och Brinkmann (2014) är avgörande för forskningens kvalitet. Min avsikt är att de resultat som presenteras i denna studie är så korrekta och objektiva som möjligt, samt att alla

metodologiska val och genomförandet beskrivits så att det finns möjlighet för andra att genomföra samma undersökning och därmed kontrollera resultaten. Även Denscombe (2018) belyser vikten av öppenhet och objektivitet hos forskaren, vilket har varit ledord för mig i denna process. I analysfasen har jag även varit nog med att försöka att inte tolka det som sägs, utan utgå från det som informanterna faktiskt säger. Utifrån detta gjordes även valet att presentera resultatet med fokus på vad informanterna berättat, och att därefter göra ett eget avsnitt för analys där de teoretiska begreppen fått jobba utifrån resultatet. Detta för att inte låta min egen förförståelse eller värderingar färga resultatet.

5.5. Tillförlitlighet och äkthet

För att skapa en bild av forskningens kvalitet används i kvantitativ forskning ofta begreppen reliabilitet och validitet. Dock menar Bryman (2018) att dessa begrepp ifrågasätts av flertalet forskare i förhållande till kvalitativ forskning och presenterar istället begreppen tillförlitlighet och äkthet. Tillförlitlighet består av fyra delkriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera.

Att bedöma trovärdigheten på kvalitativ forskning är inte lätt, eftersom det är svårt att upprepa den exakta forskningen igen, enligt Denscombe (2018). Trovärdigheten handlar om att de resultat som presenteras ska vara rimliga i förhållande originaldata och att forskaren gjort en korrekt tolkning av denna. För att öka trovärdigheten bör därför studiens genomförande tydligt beskrivas, vilket tagits hänsyn till genom en noggrann beskrivning av respektive steg i denna studie. Ett sätt att arbeta med en studies tillförlitlighet är genom respondentvalidering (Bryman, 2018). För att öka denna studies tillförlitlighet här jag därför varit noga med att kontinuerligt under intervjuerna direkt återkoppla det som informanterna berättat genom att återge vad dom sagt och om jag förstått dem rätt för att undvika missförstånd och feltolkningar.

Överförbarhet handlar om hur resultaten av undersökningen kan överföras i andra sammanhang eller vid ett senare tillfälle i samma kontext (Bryman, 2018). För att kunna bedöma överförbarheten bör resultaten innehålla täta beskrivningar, det vill säga en god beskrivning av sammanhanget där olika beteenden sker för att dessa ska bli begripliga för utomstående. Detta har jag tagit fasta på när mitt resultat presenteras.

Pålitlighet innebär att det finns en god redogörelse för alla steg gällande forskningsprocessen, för att det ska finnas möjlighet att följa processens alla steg och de val som gjorts (Bryman, 2018). För att skapa pålitlighet finns mina metodologiska val presenterade och motiverade i detta arbete, för andra att ta del av. Utöver detta så delas texten även kontinuerligt med personer inom ramen för denna kurs, vilket ökar pålitligheten.

Möjlighet att styrka och konfirmera handlar om att inte låta personliga värderingar påverka slutsatserna trots att det inte går att få fullständig objektivitet när det kommer till samhällsvetenskaplig forskning (Bryman, 2018). Jag är därmed medveten om att jag bär på omedvetna antaganden och övertygelser. För att beakta detta har jag valt att inte använda mig av ett bekvämlighetsurval när det kommer till mina informanter, just för att inte påverkas av antaganden utifrån relation till informanter. Genom min strävan att hålla mig opartisk och transparent i mina metodologiska val i denna studie anser jag skapa goda förutsättningar till att mina slutsatser ska kunna styrkas och konfirmeras.

Gällande begreppet äkthet menar Bryman (2018) att det handlar om frågor såsom om undersökningen ger en rättvis bild av olika åsikter inom den grupp som studerats, om

den hjälper informanterna att få en bättre förståelse för sin situation, om informanterna fått en bättre bild av andras upplevelser samt om informanterna utifrån undersökningen kan förändra sin situation eller kan vidta åtgärder. Detta är frågor som jag haft med mig genom denna undersökning. Genom att informanterna tar del av studiens resultat är min förhoppning att förståelsen för uppdraget som mellanledare och vad detta uppdrag innebär kan öka, samt att hinder och möjligheter för verksamhetsutveckling synliggörs.

6. Resultat

Kommande resultatavsnitt är indelat i tre delar. I den första delen presenteras teman utifrån den första frågeställningen som behandlar mellanledarnas uppfattning av sitt uppdrag. Den andra och tredje delen behandlar arbetets andra frågeställning, där den ena delen fokuserar mot möjligheter för verksamhetsutveckling och den andra delen mot hinder för verksamhetsutveckling utifrån uppdraget som mellanledare. Under respektive del framkommer teman som presenteras tillsammans med styrkande citat, hämtade ut transkriberingen. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av resultatet.

I intervjuerna framkommer att de mellanledarna som deltar i studien har haft det mellanledande uppdraget mellan 1–12 år, där medelvärdet är 3 år och medianvärdet är 2 år. Mellanledarna beskriver att de fått sitt uppdrag på olika sätt. Några beskriver att de har sökt uppdraget i samband med att de sökt sin lärartjänst, andra beskriver att de blivit uppmanade att söka av sin rektor eller tillfrågad direkt av sin rektor. Flertalet beskriver att de tackade nej vid en första förfrågan, utifrån att de inte visste vad uppdraget innebar, inte upplevde att de hade tillräcklig kunskap eller en osäkerhet kring vad kollegor skulle tycka om att de tog en ledarroll, och en rädsla för att relationer till kollegor skulle förändras. Däremot så tackade de ja när de blev tillfrågad igen, några beskriver att de fick uppdraget förklarad för sig och andra beskriver att de valde att prova under en period och sedan behöll uppdraget.

6.1. Uppfattningar av det mellanledande uppdraget

Utifrån de intervjuer som genomförts med mellanledarna framkommer en bild gällande vad deras uppdrag på förskolan innebär utifrån deras perspektiv, men även vad som förväntas av rektor¹, och kollegor. Mellanledarna beskriver den stödjande funktionen som deras uppdrag har gentemot rektor där förväntningar finns från ledningen gällande att vara bärare av information samt att vara ett språkrör för ledningens visioner. Den stödjande funktionen innebär även att mellanledaren tar på sig uppgifter som inte nödvändigtvis tillhör det mellanledande uppdraget. Mellanledarna beskriver även den stödjande funktionen de har gentemot sina kollegor, som handlar om att stödja i det pedagogiska arbetet och vara en förebild. Att vara en förebild i verksamheten är något som förväntas av mellanledaren, vilket skapar en osäkerhet hos några av mellanledarna, då de anser det svårt att parera gränserna mellan att vara mellanledare och kollega.

Några av mellanledarna beskriver den arbetsbeskrivning som de har för sitt uppdrag, och att deras uppfattning av vad uppdraget innebär utgår från vad som står på denna. En mellanledare berättar att de haft arbetsbeskrivningen som grund, och därefter har hen tillsammans med sin rektor tittat på den tillsammans och diskuterat vad uppdraget ska innebära i praktiken på just den förskolan. En annan arbetslagsledare menar också att hen tar avstamp i vad som står i arbetsbeskrivningen, men har tyckt att det är svårt att sätta det som står i beskrivningen i relation till praktiken. Hen beskriver att uppdraget är stort på pappret, och var till en början fundersam om tiden skulle finnas till att genomföra uppdraget fullt ut på ett bra vis. Några andra mellanledare berättar istället att de är osäkra på vad som står i sin arbetsbeskrivning, att det är ett dokument de tittade på i början men som de inte använt sedan. Ett par av mellanledarna beskriver att de inte behöver veta vad som står exakt i den, eftersom de har en nära relation till sin rektor och denne påvisar vad som ska genomföras utifrån uppdraget.

¹ I intervjuerna används både benämningarna biträdande rektor, rektor eller chef som ord för att beskriva mellanledarens närmsta chef. I resultatet kommer dessa tre benämningar sammanfattas till "rektor" för att värna om informanternas anonymitet.

6.1.1. Stödjande funktion för rektor

Mellanledarna beskriver att det finns förväntningar från rektor gällande att driva olika frågor från ledningen. De beskriver att deras uppdrag handlar om att driva rektors visioner och mål för förskolan, genom att vara deras förlängda arm ute i verksamheten. Mellanledarna beskriver en organisation där de får ta del av rektor och ledningens mål samt information eller beslut som ska nå ut i verksamheten. De får ofta bakgrundsinformation till beslut, vilket gör att de oftast kan svara på frågor som kollegor har i relation till detta. Detta medför en mindre arbetsbelastning för rektor, samt att kollegor får svar på sina frågor och funderingar snabbare eftersom mellanledaren befinner sig i verksamheten hela tiden, till skillnad från rektorn som inte är nåbar i samma utsträckning. En av mellanledarna berättar:

Inför omorganisationer till exempel nu till hösten, då är det också så att våran rektor säger att vi som mellanledare ska vara med. (...) Vi får veta det lite innan så att vi ska kunna vara lite förberedda, så att vi kan stötta vår rektor i den här processen (Informant 1)

I olika situationer förväntas alltså mellanledarna stötta sin rektor i olika insatser, en mellanledare berättar: ”Det som rektorerna kommer med brukar jag ju läsa först och sedan diskutera med min rektor hur vi kan driva det vidare i huset” (Informant 8). Mellanledarna beskriver således att rektor förväntas få stöd av sin mellanledare i olika processer. Detta kan ses som att mellanledaren ingår i en ledningsstruktur tillsammans med rektor, där hen får ta del av information från ledningen innan sina kollegor och till viss del även vara bärare av denna information. Detta gör att mellanledaren blir en viktig länk mellan rektor och medarbetare på förskolan. Mellanledarna berättar att de ofta ombeds förmedla information från ledningen till sina kollegor: ”Och lika det här från rektor, att det [information] hon har, att förmedla det vidare till mina kollegor på plats” (Informant 3). Det kan handla om att skicka ut information, gå igenom olika uppföljningar eller enkäter. Här beskriver mellanledarna att det finns förväntningar på att mellanledarna ska vara länk i informationsöverföring. Genom att mellanledaren befinner sig i verksamheten, beskriver de att de kan skapa förståelse för informationen som kommer från rektorn eftersom kollegorna känner sig trygga med dem. Att informationen mottages på ett annat sätt från dem, gentemot när den kommer direkt från ledningen.

Som jag ser det, så är det att mellanledarna ska driva det pedagogiska arbetet i den riktning som våra rektorer har en vision om. Och det kanske inte är vi mellanledare som ska sätta målet, utan någonstans är det ändå rektorerna som måste gå in och säga att i dom här frågorna gällande (...) så ska vi agera på det här sättet. Och då tänker jag att mellanledarens roll i det, blir att driva det på förskolan (Informant 4)

Även här beskriver mellanledaren sin roll som en viktig bärare av information från ledningen. I detta fall förväntas mellanledaren dessutom agera för att förändring i verksamheten ska ske, i och med att rektorn bestämmer hur förskolans ska agera och mellanledaren sedan ska informera om detta och därefter driva arbetet på förskolan. Mellanledaren blir här inte enbart en viktig länk i bärare av information, utan också en viktig länk i att skapa förändring på förskolan utifrån ledningens visioner och mål.

Genom förväntningen att stödja rektorn i sitt arbete framkommer även mellanledarna ibland tar sig an arbetsuppgifter som de anser inte ligger i deras uppdrag. Det kan

handla om praktiska och organisatoriska saker på förskolan, såsom att se över bemanning eller inköpsbeställningar. Mellanledarna beskriver att det finns en förväntan hos framförallt kollegor, men också hos rektor, att de ska genomföra dessa arbetsuppgifter. De beskriver att det inte finns några klara strukturer kring vem det är som ska genomföra dessa arbetsuppgifter, och därmed förväntas mellanledaren kliva in och lösa detta. Mellanledarna beskriver att detta kan bero på att de har en helhetsbild över förskolan, samt en annan relation till rektor i jämförelse med sina kollegor, vilket gör att det skapats ett mandat för att ta vissa beslut och det finns även en förväntan om det i och med den ledande positionen. En av mellanledarna berättar: "Alla de här sidosakerna som kommer till en, det kanske är kort om personal på morgonen och då åker vi mellanledare på det, att organisera. Det är mycket sådana saker som tillkommer" (Informant 3).

Några av mellanledarna beskriver vikten av att tydliggöra uppdraget för samtliga parter, både kollegor och rektor, för att det ska finnas en gemensam utgångspunkt över vilka de huvudsakliga uppgifterna för uppdraget är. Mellanledarna beskriver att många kollegor är osäkra på vad det mellanledande uppdraget är. Detta medför att kollegorna kommer med problem eller dilemman som de förväntar sig att mellanledaren ska lösa, men som egentligen är en uppgift för rektorn. Kollegorna agerar utifrån den uppfattning de har gällande vilka en mellanledares uppgifter bör vara, vilket i dessa fall inte överensstämmer med mellanledarens uppfattning om dennes arbetsuppgifter.

Vi har upplevt att vi mellanledare får allt mellan himmel och jord, det är nästan som att vissa tror att vi beslutar om semester eller det kan vara allt möjligt som inte alls ligger i vår roll. Så det var viktigt för oss själva, det var viktigt mot vår rektor och det var viktigt mot kollegorna, att vi skulle tydliggöra [uppdraget] (Informant 1)

Mellanledarna tydliggör alltså vikten av att tydliggöra uppdraget för att kunna agera utifrån sin egen uppfattning av vad uppdraget innebär. När kollegors uppfattning av uppdraget inte överensstämmer med mellanledarens uppfattning, förväntas mellanledaren agera utifrån kollegornas uppfattning.

6.1.2. Stödjande funktion för kollegor

Mellanledarna beskriver att de har en stödjande funktion gentemot sina kollegor. De stöttar arbetslagen på förskolan där de arbetar framförallt i det systematiska kvalitetsarbetet, men även i andra pedagogiska frågor. Det stöttande uppdraget som mellanledarna uttrycker att de har gentemot sina kollegor handlar bland annat om att coacha sina kollegor utifrån det systematiska kvalitetsarbetet. De coachar sina kollegor att själva hitta svar eller goda arbetsmetoder, och de försöker ge en hjälpande hand i de situationer där det behövs. De beskriver även att deras mellanledande position ger dem möjligheter att se sina kollegors styrkor och svagheter, samt att stärka dessa styrkor och stötta upp där svagheter finns. Mellanledarna beskriver att det stöd som de behöver ge varierar utifrån de behov som förskolan har, vilket gör att stödet kan förändras över tid.

Det framkommer att mellanledarna har två olika sätt som de uppfattar sitt uppdrag på utifrån den stödjande funktionen, där några av mellanledarna uttrycker att uppdraget som mellanledare har de på sina avsatta tid, medan andra beskriver att det mellanledande uppdraget har de under hela dagarna på förskolan. Några av mellanledarna talar om den förutsättning i tid som de har för uppdraget, och att denna förutsättning också påverkar vilket stöd som de kan erbjuda sina kollegor. De menar att

de innehar sitt mellanledande uppdrag under en begränsad tid. Några av dessa mellanledare beskriver även svårigheten i det dubbla uppdraget.

Man är kollega ena dagen och den andra dagen så är man mellanledare, man är som i ett litet mellanland hela tiden och det är så svårt. Ibland är jag mellanledare, och nu är jag bara kollega, för jag är ju faktiskt en kollega till alla. Men det blir så svårt ibland att balansera det här, för att alla säger att du är ju mellanledare, du ska ju kunna det här (Informant 3)

I citatet ovan synliggörs även kollegornas syn på det mellanledande uppdraget, då de uttrycker sina förväntningar på att mellanledare ska kunna olika saker. Här framkommer en, till viss del, delad uppfattning av det mellanledande uppdraget. Mellanledaren uttrycker att de är mellanledare ibland, och kollega ibland, medan kollegorna förväntar sig att mellanledaren intar rollen i större utsträckning.

Andra mellanledare talar istället om att de innehar det mellanledande uppdraget under hela dagen. En av mellanledarna beskriver att hen förväntas vara en förebild för sina kollegor och föregå med gott exempel i olika sammanhang och utifrån olika frågor som dyker upp. En annan mellanledare uttrycker att även om uppdraget som mellanledare på pappret är uttryckt till att vara under en viss tid, så anser hen att man som mellanledare måste vara villig att vara en form av ledare under hela dagen. Hen anser att ledarskapet måste genomsyra hela arbetet, och att som mellanledare så måste man ha det mellanledande-perspektivet med sig i alla frågor som hanteras under en arbetsdag, vilket innebär att exempelvis handla kollegor under hela arbetsdagen.

6.2. Möjligheter för verksamhetsutveckling

Mellanledarna beskriver att organisationen runt uppdraget är viktigt för att skapa möjligheter för verksamhetsutveckling. De ser att det behövs tid tillsammans med rektor för att diskutera verksamheten, möjligheter för kollegialt lärande tillsammans med andra mellanledare, samt att flera har sett en vinst när uppdraget tydliggjorts. De beskriver även sitt uppdrag som länken mellan ledningen och sina kollegor, där de utifrån sitt ledarperspektiv i mitten av verksamheten kan se och förmedla utvecklingsbehov. Som mellanledare ser de även möjligheten att lyfta sina kollegors styrkor, vilket leder till verksamhetsutveckling när alla får möjlighet att arbeta med det som de brinner för.

6.2.1. Kommunikation i alla led

Mellanledarna beskriver att tid tillsammans med rektor är viktigt för att komma till verksamhetsutveckling. De uttrycker att det är viktigt med en samsyn kring olika frågor och att de är överens om vilka frågor som ska drivas på förskolan. Genom regelbundna träffar menar mellanledarna att det är möjligt att prata om hur det ser ut i verksamheten för tillfället, vad som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra. Mellanledarna beskriver denna kommunikation som väldigt viktig, och en mellanledare gör en jämförelse mellan sin nuvarande situation där ett gott samarbete med rektor finns, och ett tidigare samarbete med en annan rektor där regelbundna träffar och samsyn inte fanns:

Vikten av att faktiskt ha sin rektor i ryggen, det är en förutsättning för sitt uppdrag. För det har jag känt, det är otroligt viktigt. Den rektor jag har nu, henne har man verkligen i ryggen och hon stöttar och tar sig tiden att vara delaktig och informerar och vi har en bra kommunikation. Vi har ett bra sätt att jobba jämfört med min tidigare rektor som mer var liksom ”men du gör ditt uppdrag som du vill, så blir det

jättebra”. Så just det att ha sin rektor i ryggen är otroligt viktigt. Det blir en tryggare grund tillsammans, vi bygger det här tillsammans och inte på olika håll (Informant 3)

Mellanledaren beskriver alltså att det ger bättre möjligheter till att driva verksamhetsutveckling när kommunikationen är god, utifrån att det signalerar en trygghet ute i verksamheten. Tidigare presenterades att det är viktigt för rektor att ha stöd av mellanledaren i arbete med mål och visioner och som informationsbärare i verksamheten. Mellanledarna beskriver att det även är viktigt för mellanledaren att ha stöd av rektor, då rektorn är den som kan ge mandat till mellanledaren att agera ute i verksamheten. Mellanledarna beskriver att det ger större möjligheter till verksamhetsutveckling att driva frågor gemensamt, jämfört med om mellanledaren agerar på egen hand.

Mellanledarna beskriver även att det är viktigt att få träffa andra mellanledare, och samtala om själva uppdraget samt olika dilemman som de ställs inför. Några av mellanledarna har ytterligare en kollega på förskolan med samma uppdrag, men de flesta är ensamma om sitt uppdrag. Detta gör att behovet av att träffa andra mellanledare uttrycks som stort och samtliga mellanledare beskriver att det finns organiserade träffar som de sätter stort värde på. Mellanledarna beskriver att det kan leda till en större likvärdighet mellan förskolorna när de får träffas och utbyta arbetssätt och tankar. De beskriver att de kan ta hjälp av varandra, och ta tillvara på varandras goda erfarenheter, vilket utvecklar förskolorna. En av mellanledarna beskriver vad hen tycker är det roligaste med sitt uppdrag som mellanledare:

Det kollegiala lärandet från mellanledare på andra förskolor, att jag får möjligheten att träffa andra mellanledare i området. Det har varit otroligt värdefullt för mig och gett mig energi lär jag säga, man möter andra som liksom har liknande erfarenheter som en själv. Och får hör hur andra har löst olika situationer och problem och det ger mig verkligen energi. Det är värt mycket att få träffa andra som har samma roll som mig (Informant 8)

Mellanledarna beskriver att de har möjlighet att samla energi och stötta varandra när de träffas. Här träffar de kollegor med samma uppdrag som de själva, och kan diskutera olika dilemman och förståelsen av sitt uppdrag tillsammans. Att få ha en dialog om uppdraget och uppfattningen om vad uppdraget innebär uttrycker mellanledarna som viktigt, då det finns en osäkerhet hos vissa kring vad uppdraget egentligen innebär. På förskolorna brottas mellanledarna med att hantera sin uppfattning av uppdraget, rektors uppfattning av uppdraget och kollegors uppfattning av uppdraget. Mellanledarna beskriver att mötet med andra mellanledare stärker dem i vad uppdraget innebär, och gör att de kan fokusera tydligare vilket leder till verksamhetsutveckling.

Viktigt för att kunna arbeta med verksamhetsutveckling är även kommunikationen med kollegor gällande uppdraget som mellanledare och vad uppdraget innebär. Mellanledarna beskriver att när kollegor har en uppfattning om uppdragets innehåll som överensstämmer med rektors och mellanledarens uppfattning av uppdraget, så är det lättare att komma till verksamhetsutveckling. Då finns likvärdiga förväntningar från alla parter. En av mellanledarna beskriver att det skett en stor skillnad på dennes förskola utifrån att de arbetat med att tydliggöra det mellanledande uppdraget: ”Sedan den kommunikationen har blivit bättre märker jag också att motståndet har minskat mycket, kommunikation är a och o och den måste fungera” (Informant 3). Mellanledaren beskriver att det funnits oskrivna regler gällande det mellanledande uppdraget, som

baserat sig på vad kollegor haft för förväntningar. Genom att kommunicera runt uppdraget har uppfattningen av vad uppdraget innehåller ändrats hos kollegorna, och därmed finns inte samma oskrivna regler om arbetsuppgifter. Mellanledaren beskriver en skillnad i vilka typer av frågor som kollegor ställer, samt att de är mer öppna för handledning än tidigare vilket leder till att verksamheten utvecklas. Ytterligare en annan mellanledare pekar på den förändring som skett utifrån att de kommunicerat kring uppdraget. Hen beskriver att genom att uppdraget tydliggjordes så har kollegornas uppfattning om uppdraget ändrats, och därmed också förutsättningarna för mellanledarna att driva verksamhetsutveckling. När uppdraget inte var förtydligt fanns flera olika förståelser för uppdraget, och mellanledaren upplevde att hen agerade utifrån hur kollegorna ansåg att uppdraget såg ut, vilket inte överensstämde med mellanledarens bild. När uppdraget istället tydliggjordes för samtliga, så hade mellanledaren istället möjlighet att agera utifrån dennes uppfattning om vad uppdraget innehåller. Kommunikationen runt uppdraget möjliggjorde att strukturerna kunde förändras, vilket i sin tur medförde en större möjlighet att utveckla verksamheten. Mellanledaren berättar om förändringen och vad det lett till: ”Vi ser ju verkligen att vi har de här förutsättningarna och vilken otrolig skillnad det gör” (Informant 1).

Kommunikation blir således viktigt i uppdraget som mellanledare. Kommunikation med rektor blir viktigt för att kunna driva verksamhetsutveckling, kommunikation med andra mellanledare blir viktigt för kollegialt lärande och stöd samt att kommunikation med kollegor blir viktigt för att de ska förstå ramarna för uppdraget. Om dessa förutsättningar finns så medför det att mellanledarna kan utföra uppdraget så som de uppfattar det, och de beskriver att det kan ge effekt i verksamheten.

6.2.2. Positionen i mitten av verksamheten

Mellanledarna ser sin position i mitten av verksamheten som en god möjlighet att bedriva verksamhetsutveckling. De beskriver att de fungerar som en länk mellan det som händer i verksamheten och ledningen. De berättar att de kan ge ett annat perspektiv på utvecklingsområden genom att de befinner sig i en position där de befinner sig mitt i verksamheten, till skillnad från rektor som ser saker utifrån ett ledningsperspektiv.

Jag tänker att man är ju en länk till rektor, eftersom man är på golvet som man säger. Man jobbar liksom nära verksamheten med barnen, så man har ju en annan inblick i vad som skulle kunna fungera i verksamheten och hur det ser ut i verksamheten” (Informant 6)

Här belyser mellanledarna just perspektivet att de kan utgå från en position i mitten av verksamheten. I citatet ovan beskriver mellanledaren skillnaden mellan sitt uppdrag och rektors roll utifrån ett hierarkiskt perspektiv, där rektorn beskrivs finnas i ledningsposition medan mellanledaren finns i en position i mitten av verksamheten. Mellanledarna uttrycker också att deras position i mitten av verksamheten ger dem möjlighet att ha en helhetsbild, som inte är möjlig för rektorn utifrån dennes position i verksamheten. En av mellanledarna beskriver att genom att ha en helhetsbild så kan hen också fånga upp alla kollegor och få med alla ”på tåget”.

Positionen i mitten av verksamheten gör också att mellanledarna beskriver att de känner sina kollegor väl, vilket gör att de även kan uppmärksamma allas kompetenser och skapa möjligheter för att alla ska få brinna för det som de är bra på. Genom att alla kollegor får utrymme att arbeta med det som de är bra på, eller brinner för, utvecklas verksamheten menar mellanledarna.

Det är hela tiden det här att känna av och lyssna in kollegor, vad har vi för kompetenser? Vad besitter vi alla? Vad kan vi göra tillsammans? Och vad är du bra på? Att lyfta varandras styrkor och också svagheter (Informant 3)

Mellanledarna beskriver att de genom sitt uppdrag kan stärka och utmana sina kollegor att ta mer plats och att de får möjlighet att arbeta med det som de är bra på. De kan ge ”en knuff” till sina kollegor, eller stärka dem på olika sätt utifrån vad de behöver för att de ska kunna utvecklas. En av mellanledarna beskriver att hen kan se en skillnad i sina kollegor och deras tro på sig själva och kännedom om sin yrkesroll, utifrån att hen som mellanledare arbetat med att stärka upp deras självförtroende. Mellanledarna beskriver att det är viktigt att alla kollegor känner att de är med och bidrar till förskolans utveckling, och att det inte är mellanledaren som ensam ska bedriva utveckling, utan att alla är viktiga. En mellanledare beskriver:

Man kan absolut som mellanledare leda ett förändringsarbete från scratch så att säga. Men det gäller att man inte får hybris och tänka att det är bara jag som gör, utan man måste känna av varje enskild individ. Vad behöver den här personen för att stärkas och gå framåt? (Informant 4)

Här belyser mellanledaren just vikten av att alla arbetar tillsammans, men att man som mellanledare har möjlighet att se allas kompetenser utifrån att man befinner sig i en mittenposition och därmed kunna stärka upp dessa. Genom att möjliggöra för att alla ska få ta plats, och även förväntas delta i att utveckla verksamheten, så byggs en struktur på förskolan som främjar verksamhetsutveckling. Mellanledarna beskriver att detta är unikt för deras uppdrag, då rektor inte befinner sig lika nära kollegorna på daglig basis och därmed inte har samma möjlighet att ta tillvara allas kompetenser.

6.3. Hinder för verksamhetsutveckling

Flera av mellanledarna beskriver att det funnits, eller fortfarande finns, ett motstånd kring uppdraget på sina respektive förskolor, vilket hindrar verksamhetsutvecklingen. Motståndet grundar sig i en okunskap, eller att det inte finns en dialog om, vad uppdraget som mellanledare innebär. När kommunikationen har ökat gällande uppdraget, ser även mellanledarna att motståndet minskar och hindret för verksamhetsutveckling blir inte lika stort. Dock kvarstår svårigheten med att vara kollega och samtidigt ha ett mellanledande uppdrag.

Utöver motståndet finns även tidsaspekten som ett möjligt hinder för verksamhetsutveckling. Det handlar både om att några mellanledare inte anser att tiden räcker till för att utföra hela uppdraget, medan andra vittnar om att det i perioder kan vara svårt att få ut den tid som de har rätt till.

6.3.1. Motstånd kring uppdraget

Mellanledarna beskriver att det funnits, eller finns, motstånd kring uppdraget som mellanledare, vilket utgör hinder för verksamhetsutveckling. De beskriver att uppdraget ibland medför att de måste kommunicera information eller beslut som inte tas emot väl av sina kollegor, och de som budbärare får ta en del av ”smällen”. Ibland händer det även att de måste ta beslut som egentligen inte tillhör deras uppdrag, om rektor inte finns på plats. En mellanledare beskriver:

Det kan vara så att du behöver ta beslut om inte rektor är på plats så att säga. Och det har ju som hänt och då kanske det inte blivit som, ja men exakt som alla har tyckt. Men man har ändå fått mandat att ta beslutet. Det kan vara svårt om man också ska vara kollega (Informant 6)

Mellanledarna beskriver att det är inte alltid de själva står bakom beslutet, men som mellanledare är det deras uppdrag att förmedla och vara en budbärare. Några beskriver att de inte enbart är mellanledare på den tiden som de har avsatt, utan att de behöver agera som en mellanledare under hela deras arbetstid. Detta innebär att stå bakom och försöka förklara ledningens beslut, oavsett sina egna åsikter. En del mellanledare berättar att detta gör att de ibland är oroliga för vad kollegor säger bakom deras ryggar. Andra mellanledare har kollegor som uttrycker negativa kommentarer kring uppdraget:

Ibland så kan jag ju höra sådana här kommentarer som ”lillchefen” eller sådana där kommentarer har jag hört någon gång och det är väl det som kan vara lite utmanande ibland. Det kan vara utmanande ibland om de lite mer tycker att jag inte är en del av dem utan att jag blir någonting annat (Informant 8)

Mellanledarna beskriver att för att hantera och komma till rätta med kommentarer kring uppdraget så krävs kommunikation. Några hanterar det genom att prata direkt med personen som ställt kommentaren, och berättar att det inte känns okej. Andra hanterar det genom att kommunicera med hela förskolan gällande uppdraget som mellanledare och vad uppdraget innebär. Mycket av motståndet mot uppdraget har minskat med hjälp av kommunikation och tydliggörande av uppdraget, och flera mellanledare beskriver att de inte längre stöter på det motstånd som de gjorde när uppdraget var nytt. En mellanledare berättar att hen haft ett liknande uppdrag på en annan förskola, och att den erfarenheten var viktig i att hantera det motstånd hen mötte gällande det mellanledande uppdraget på hens nuvarande förskola.

Jag har gått igenom den här processen när man ska gå från en vanlig kollega till att vara den som leder, så jag hade den erfarenheten med mig att jag kommer att möta motstånd, jag kommer att ses som, vad ska jag säga, om man ska tänka det här att man är länkad [till rektor] så kan man uppleva som att man skvallrar. ”Jaha ska hon gå och tala om, kommer hon att berätta för rektorn nu” (Informant 7)

Mellanledarna beskriver att det finns relationella aspekter i förhållande till kollegor som kan bli problematiska, men beskriver samtidigt de strategier de har för att hantera detta. Kommunikationen synliggörs som den viktigaste strategin av flertalet mellanledare.

6.3.2. Att vara kollega och ledare

Mellanledarna beskriver också situationer där det kan vara svårt att hantera balansgången mellan att vara kollega och samtidigt ledare för sina kollegor. När de ska driva verksamhetsutveckling kan det ibland hända att de backar om de inte får med sig sina kollegor, eftersom de vill bibehålla en god relation. Det är en svårighet att vara kollega under större delen av tiden, men även ha en ledande position i samma verksamhet. En mellanledare beskriver att hen kan tycka att det är utmanande när kollegor inte anser att hen är kollega på samma villkor, att hen inte är en del av kollegialitet på samma sätt utan har ett annat uppdrag. Detta uppdrag ger samtidigt mandat att driva utveckling på förskolan, men mellanledarna beskriver att det kan vara svårt att hantera detta i förhållande till exempelvis handledning.

Den här handledningen den är lite klurig. Jag skulle säga att det är extra klurigt utifrån att jag också är kollega. Här är det ändå att vi är på samma nivå, vi är ju kollegor. Men jag har också den här rollen, så det är ju lite känsligt om det skulle vara så att man upplevs som att man är någon som skulle tycka att man kanske vet lite bättre. Fast samtidigt har man ju fått en fördjupning som ger mig det mandatet, så det är lite tankar som jag brottas med (Informant 1)

Att balansera mellan att vara kollega och att ha ett ledande uppdrag i samma verksamhet kan således bli ett hinder för att utveckla verksamheten. Några av mellanledarna beskriver att de ibland backar gällande olika frågor, när de upplever ett stort motstånd från sina kollegor för att de också vill värna om sin relation som kollegor. Det faktum att de är kollegor större delen av dagen, gör också att mellanledaren ibland kan ha svårt att driva den verksamhetsutveckling som önskas om de samtidigt möts av kollegor som inte är intresserade av samma utveckling. En av mellanledarna berättar om detta dilemma: ”Jag ska leda den pedagogiska utvecklingen, men vi har kollegor som inte vill vara med i någon utveckling” (Informant 4).

6.3.3. Tid

Mellanledarna beskriver att om det finns ett motstånd mot deras uppdrag, eller om uppfattningen av vad deras uppdrag innebär varierar på förskolan, så kan det hindra att de får ut sin tid för uppdraget.

Alltså tidigare så var det ju verkligen tidsaspekten, det var inte möjligt att liksom gå ifrån. Och när man inte såg värdet i det och det inte gavs tid, då är det ju nästintill omöjligt att utföra någonting, för då ska jag göra det utöver min arbetstid (Informant 1)

Mellanledarna beskriver att i perioder av hög frånvaro bland personalen händer det ofta att deras tid som mellanledare åsidosätts. Det väcker blandade känslor hos mellanledarna då de dels anser att de måste finnas i barngrupp om inga vikarier finns att tillgå, men samtidigt så hindrar det förskolans möjligheter till verksamhetsutveckling då de inte kan utföra sitt uppdrag som planerat. En av mellanledarna beskriver dilemmat:

Nu har det varit en period med väldigt hög frånvaro och vi får inte in vikarier och barnen måste gå i första hand såklart, och då måste jag vara i barngrupp hela tiden. Då kan jag inte vara i andra arbetslag och stötta upp där det behövs, det har varit en brist och ett problem faktiskt (Informant 7)

Flera av mellanledarna har hittat lösningar som gör att de i allra flesta fallen får ut sin tid. Det innebär att de haft kommunikation med sina kollegor gällande uppdraget, vilket gör att merparten av kollegorna ser värdet i att de investerar i tiden, samt så har flera arbetat med schemaläggning för att hitta den bästa perioden att gå ifrån barngruppen. Några av mellanledarna uttrycker att även om de får ut den tiden som de har på schemat för uppdraget, så kan det ändå vara svårt att hinna med allt de skulle vilja och allt som de anser ligger inom ramen för uppdraget. De anser att tiden blir ett hinder för att driva den verksamhetsutveckling som de skulle kunna. En mellanledare berättar att hen får fortbildning i och med sitt uppdrag och skulle önska att det fanns tid att dela med sig av dessa kunskaper: ”Jag känner att jag inte riktigt hinner med att återkoppla till de andra kunskaper som jag får” (Informant 8). Under en av intervjuerna problematiserar dock en av mellanledarna just aspekten med mer tid i relation till att mer tid faktiskt gör att du som mellanledare inte får samma närhet till praktiken.

Mer tid, det skulle ju alltid vara bra liksom, men samtidigt om det blir jättemycket mer tid då blir det ju inte det här att du är nära verksamheten heller. Och jag tycker jättemycket om att vara i just verksamheten (Informant 6)

Denna mellanledare beskriver att hen upplever att det är flera mellanledare som kan tänka sig att bli rektor, vilket hen inte kan tänka sig. Hen tycker att det är viktigt att prioritera tiden i barngruppen, och påvisar att ledarskapet bör utgå från just mitten av verksamheten. Utifrån positionen i mitten av verksamheten har mellanledaren möjlighet att vara med och ”prova göra” och förmedla saker i stunden. Mellanledaren belyser att det är ett viktigt sätt att visa på hur teori kan knytas samman i praktiken. Mellanledaren visar alltså på vikten av positionen i mitten av verksamheten, och att driva från det perspektivet. Om för mycket tid läggs på att det ledande uppdraget sker på andra ställen än i vardagen, så tappas syftet med att ha just perspektivet från mitten av verksamheten. Mellanledaren poängterar att ledarskapet inte enbart sker genom handledning, eller genom att vara bärare av information. Ledarskapet sker i verksamheten hela tiden.

6.4. Sammanfattning

Utifrån intervjuerna framkommer en bild som visat på komplexiteten i uppdraget som mellanledare. Mellanledarna upplever sig ha ett stöttande uppdrag, både till rektor och till sina kollegor. Positionen som mellanledare framkommer vara viktigt i länken gällande information och kommunikation gällande mål och visioner mellan ledning och medarbetare. Genom att mellanledaren befinner sig nära kollegorna, beskriver dom att det finns ett förtroende som gör att informationen kan tas emot på ett annat sätt än om rektor hade gett samma information.

Det stödjande uppdraget innebär även stöd och coachning till kollegor i det pedagogiska arbetet, samt att vara en förebild i verksamheten. Här framställs dock en osäkerhet hos mellanledarna gällande gränsdragningen mellan att vara mellanledare och kollega. Detta resulterar i att mellanledaren ibland hanterar arbetsuppgifter som inte är i dennes uppdrag. Uppdraget blir komplex utifrån rektors uppdragsuppfattning, kollegors uppdragsuppfattning och mellanledarens uppdragsuppfattning.

Kommunikation är viktigt för att som mellanledare kunna driva verksamhetsutveckling. kommunikation med rektor blir viktigt för att synliggöra utvecklingsområden i verksamheten och för att driva utvecklingen åt samma håll. Dessutom blir kommunikation med andra mellanledare viktigt för att utbyta erfarenheter och stötta varandra i olika dilemman och i vad uppdraget innebär. Slutligen blir kommunikation med kollegor viktigt för att skapa förståelse för uppdragets ramar, vilket gör att mellanledarna sedan kan agera utifrån dessa och inte utifrån oskrivna normer och regler.

Positionen i mitten av verksamheten skapar möjlighet att synliggöra utvecklingsområden. Mellanledaren befinner sig i verksamheten i mycket större utsträckning än rektor, och kan därmed ge ett perspektiv från mitten av verksamheten. Genom positionen i mitten av verksamheten ges även möjlighet att lyfta upp kollegors styrkor och skapa strukturer för att dessa får ta plats, vilket utvecklar verksamheten.

Positionen som mellanledare kan hindra utveckling om motståndet mot uppdraget är stort och kollegor inte är mottagna för förändring. Men även mellanledarens egen uppfattning om sin position, och vilja att axla uppdraget, blir viktigt när det kommer till verksamhetsutveckling. Dessutom blir tidsaspekten viktig, att få ut den tid som ligger i

uppdraget, annars kan ingen verksamhetsutveckling ske. Även här är vikten av kommunikation gällande uppdraget avgörande, då mellanledarna beskriver att om uppdraget inte anses viktigt, så frigörs inte heller tid i verksamheten.

7. Analys

I avsnittet nedan analyseras resultatet utifrån uppdragssuppfattning samt utifrån struktureringsteorins centrala begrepp. De analytiska begreppen som används utifrån uppdragssuppfattning är *uppfattning av uppdraget*, *lokal skolkultur* samt *oskrivna och skrivna normer*. Då uppdragssuppfattning handlar om lärarens uppfattning om vad som är dennes arbetsuppgifter och ansvar så används uppfattning av uppdraget (Kelchtermans, 2009). Lokal skolkultur samt oskrivna och skriva normer används utifrån att uppfattningen av uppdraget bygger på en kombination av bland annat normer och värderingar samt lokal skolkultur (Frelin & Grannäs, 2014).

De analytiska begreppen som används utifrån struktureringsteorin är *hindrande och möjliggörande regler*, *hindrande och möjliggörande resurser*, *praktiskt medvetande* samt *diskursivt medvetande*. Enligt struktureringsteorin består strukturer av regler och resurser som kan vara hindrande och möjliggörande (Giddens, 1984). Därmed används begreppen hindrande och möjliggörande regler samt hindrande och möjliggörande resurser för att synliggöra dessa utifrån denna studie. Även begreppen praktiskt medvetande och diskursivt medvetande ur struktureringsteorin, som handlar om våra omedvetna och medvetna handlingar används för att fånga mellanledarnas tankar om sitt uppdrag och sina handlingar.

7.1. Uppdragssuppfattning

Enligt Kelchtermans (2009) har varje lärare en så kallas personlig tolkningsram som används för att skapa mening i förhållande till sitt arbete. Den första domänen är självförståelse, där en av komponenterna är uppdragssuppfattning (Fransson & Norman, 2021). Uppdragssuppfattningen handlar om lärarens egen uppfattning om vad som är dennes arbetsuppgifter och vilket ansvar som detta innebär. Denna uppfattning bygger på en kombination av normer och värderingar, tolkning av policydokument och lokal skolkultur (Frelin & Grannäs, 2014). Därtill menar Kelchtermans (2009) att man som lärare även påverkas av hur andra ser på en som lärare. Kelchtermans (2009) använder uppdragssuppfattning för att tala enbart om den egna uppfattningen. I relation till detta arbete avser jag utöka användningen av begreppet uppdragssuppfattning för att även peka på uppdragssuppfattning utifrån rektor och kollegors syn på mellanledarens uppdrag, utifrån att det synliggjorts i resultatet att dessa tre uppfattningar kan skeva. Således kommer resultatet att analyseras i relation till både mellanledarens uppfattning, rektors uppfattning samt kollegors uppfattning.

Mellanledarna uppfattar sitt uppdrag som att de har en stödjande funktion, både till rektor och till kollegor. Denna uppfattning hos mellanledaren bygger på de uttalade förväntningar som rektor har på att mellanledaren ska driva ledningens frågor och vara deras förlängda arm ute i verksamheten. Mellanledarna beskriver även att deras uppfattning är att de ska driva verksamhetsutveckling utifrån rektors mål och vision, här talar mellanledarna om sina egna uppfattningar och härleder till sin tolkning av vad som ingår i uppdraget. Några av mellanledarna talar även om att de uppgifter som de utför baserar sig på vad rektor anser att de ska genomföra. Dessa mellanledare är inte säkra på vad som står i deras arbetsbeskrivning, och lutar sig mot rektors uppfattning av uppdraget.

Förväntningar från både rektor och kollegor gör att mellanledarna beskriver att de tar sig an uppgifter som inte ingår i deras uppdrag. Här uppfattar mellanledaren att detta egentligen inte är en del av deras uppdrag, utifrån den beskrivning av uppdraget som

finns genom en arbetsbeskrivning. De anser att dessa uppgifter som de får hantera i stället ligger inom ramen för rektors-uppdraget och inte är delegerat till dem som mellanledare. Däremot beskriver mellanledarna att de ändå genomför dessa uppgifter utifrån den förväntan och uppfattning av deras uppdrag som finns hos rektor och kollegor, vilket gör att den lokala skolkulturen och andras syn på deras arbete påverkar.

Flera av mellanledarna beskriver även att deras uppfattning är att de är mellanledare under en liten del av dagen, medan de upplever att deras kollegor uppfattar det som att de har det mellanledande uppdraget hela tiden. Detta gör att man kan urskilja en skillnad i hur uppdraget tolkas på dessa förskolor mellan de olika aktörerna. Några av de andra mellanledarna uttrycker i stället att de ska agera som förebilder, vilket kan tolkas som att deras uppfattning är att de innehar uppdraget under hela dagen. Dessa två olika tolkningar eller uppfattningar av det mellanledande uppdraget, det vill säga uppfattningen om att inneha det mellanledande uppdraget under hela dagen eller uppfattningen om att bara inneha uppdraget under en del av veckan guidar mellanledaren till att agera i olika situationer. De mellanledare som uppfattar att de innehar det mellanledande uppdraget under större del än bara sin angivna tid anser att de bör agera som förebilder i verksamheten, medan mellanledare som uppfattar att det finns en tydlig uppdelning mellan det mellanledande uppdraget och att vara kollega beskriver att de ofta har svårt att balansera mellan dessa och menar att de ibland måste få vara "bara" kollega.

Mellanledarens uppdragsuppfattning påverkas delvis av vad andra, såsom rektor och kollegor, har för uppfattning av uppdraget. Mellanledarna beskriver att andras uppfattning av hur det mellanledande uppdraget tolkas, påverkar mellanledarens arbetsuppgifter där fokus ibland hamnar på arbetsuppgifter som mellanledaren inte uppfattar egentligen ingår i uppdraget. Detta innebär att mellanledare inte alltid agerar utifrån sin egen uppdragsuppfattning, utan den lokala skolkulturen påverkar genom hur kollegor och rektor uppfattar det mellanledande uppdraget.

7.2. Struktureringsteorin

Enligt struktureringsteorin kan personer inte handla obehindrat av strukturer, samtidigt så är de inte heller helt begränsade av strukturer. Strukturer kan sätta gränser för mänskligt handlande, samtidigt som de kan möjliggöra handlande enligt Giddens (1984). Dessa strukturer består av regler, vilket innebär rättigheter, skyldigheter samt skrivna och oskrivna normer. Dessa regler måste sättas i relation till resurser, vilket är potentiella handlingsmöjligheter. Om människan har möjlighet till olika handlingsalternativ så har hon även makt (Giddens, 1984; Haglund, 2018).

Inom struktureringsteorin förekommer även begreppen praktisk medvetenhet och diskursiv medvetenhet som handlar om våra omedvetna och medvetna handlingar. Den praktiska medvetenheten handlar om det som styr våra handlingar utan att vi är medvetna om motiven. Den diskursiva medvetenheten handlar om när vi reflekterar över våra handlingar. Gränsen mellan det praktiskt medvetna och diskursivt medvetna är en gräns som ständigt förflyttas (Johansson, 2015).

Nedan analyseras resultatet först i relation till begreppen regler och resurser och därefter utifrån praktisk medvetenhet och diskursiv medvetenhet.

7.2.1. Regler och resurser

Det finns olika regler som styr förskolans verksamhet, både formella regler i skollag och läroplan samt informella regler vilket innebär oskrivna och skrivna normer eller regler inom förskolan. Förskolans ledarskap utifrån rektors ansvar finns reglerat i skollag och läroplan, och påverkas av informella regler utifrån respektive förskola. Det mellanledande uppdraget finns dock inte beskrivet i formella regler såsom skollag eller läroplan, men finns oftast beskrivet i lokala dokument genom exempelvis en arbetsbeskrivning. Dessutom påverkar oskrivna och skrivna normer och regler inom den egna förskolan vad det mellanledande uppdraget har för möjlighet att bli.

Några av mellanledarna beskriver att det finns en arbetsbeskrivning kopplat till sitt uppdrag, vilket kan ses som en formell regel då det finns ett nedskrivet dokument. För några av mellanledarna har denna arbetsbeskrivning blivit viktig, i kombination med dialog om vad som står i den tillsammans med sina kollegor, för att skapa förståelse för och en gemensam uppfattning om, vad uppdraget innebär. När detta har tydliggjorts beskriver mellanledarna att det tidigare motståndet de känt att kollegorna haft inför deras uppdrag, har minskat. Detta i sin tur har lett till att förutsättningarna för mellanledarna att genomföra sitt uppdrag ökat, och därmed har även möjligheter till verksamhetsutveckling ökat. Detta gör att arbetsbeskrivningen blir en möjliggörande regel för mellanledarna.

Det blir även synligt i resultatet att det finns oskrivna regler på de olika förskolorna som påverkar mellanledarens möjligheter till att genomföra sitt uppdrag, och därmed påverkar möjligheterna till verksamhetsutveckling. Förväntningar från rektor och/eller kollegor gällande vilka arbetsuppgifter mellanledaren har påverkar mellanledarens handlingsutrymme och kan därmed bli en hindrande resurs. Mellanledarna beskriver att de ofta genomför arbetsuppgifter som de inte anser ligga inom ramen för sitt uppdrag, vilket tar tid från de arbetsuppgifter som faktiskt ligger inom ramen för uppdraget. Förväntningar från rektor eller kollegor kan även ses som en möjliggörande resurs gällande förväntningar om verksamhetsutveckling. Om förväntningar innebär verksamhetsutveckling kan detta göra att mellanledarens handlingsmöjligheter ökar utifrån just det, jämfört med om förväntningar låg på andra typer av arbetsuppgifter. I detta kan även mandat ses som en möjliggörande resurs, genom att mandat från rektor till mellanledaren genom att driva vissa frågor kan öka mellanledarens handlingsmöjligheter.

Den mellanledande positionen kan i många fall vara en möjliggörande resurs genom att mellanledarna ofta har en närhet till sina kollegor som medför att mellanledaren kan synliggöra styrkor, svagheter och behov hos sina kollegor och hos verksamheten och utifrån denna kunskap organisera för utveckling. Likväl kan den mellanledande positionen vara en hindrande resurs. Mellanledarna beskriver att det dubbla uppdraget, där de både är ledare och kollega gör att de ibland backar i olika frågor då de stöter på motstånd från sina kollegor för att de vill värna om den kollegiala relationen. Därmed blir den mellanledande positionen en hindrande resurs när utveckling inte drivs utifrån en rädsla för konflikt.

Mellanledarna beskriver att deras tid för uppdraget finns nedskrivet på schemat, vilket kan ses som en möjliggörande regel. Det finns således ett tydligt utrymme nedskrivet när uppgifter utifrån det mellanledande uppdraget har möjlighet att genomföras. Tid beskrivs även av mellanledarna som både en hindrande och en möjliggörande resurs. När mellanledarna får tillgång till den tid som det finns planerat för finns

handlingsutrymme för uppdraget, och när de inte får tillgång till tiden så finns inte samma handlingsutrymme. Flera mellanledare beskriver att det finns oskrivna regler gällande tiden för det mellanledande uppdraget, där tiden ibland förvinner utifrån personalbrist eller liknande. Dock verkar det som att när mellanledare, rektor och kollegor har närmat sig samma uppdragsuppfattning gällande vad det mellanledande uppdraget innebär så ändras dessa oskrivna regler så att mellanledaren oftare får tillgång till sin tid, och därmed större möjlighet till handlingsutrymme.

Gällande tid beskriver även mellanledarna att deras rektor ibland ger instruktioner kring vad de ska arbeta med under sin tid, vilket kan ses som både en möjliggörande och hindrade regel. Mellanledarens handlingsutrymme kan begränsas, samtidigt kan mellanledarens handlingsutrymme öka genom att denna styrning kan ses som ett mandat från rektor vilket kan öppna upp för att driva verksamhetsutveckling.

7.2.2. Praktiskt medvetande och diskursivt medvetande

Det praktiskt medvetna, där vi handlar utan att reflektera över konsekvenser av vårt handlande, är en stor del av vardagen. Vi människor agerar utifrån de strukturer där vi ingår, och funderar inte alltid över konsekvenserna av vårt handlande. När vi i stället reflekterar över vårt handlande, då handlar det om vårt diskursiva medvetande. Mellanledarna beskriver att de på olika sätt för dialog tillsammans med andra mellanledare både om själva uppdraget som mellanledare, och gällande olika dilemman som de kan ställas inför. Detta kan ses som diskursivt medvetande där de tillsammans bollar gällande olika erfarenheter och vad som kan ske utifrån hur de agerar.

Mellanledarna beskriver även flera situationer där de kan tolkas ha reflekterat över hur deras agerande kan ge olika konsekvenser, exempelvis så beskriver några mellanledare att de ofta får information av rektor som de förväntas bära med sig ut i verksamheten. Här beskriver mellanledarna att de är en viktig länk, då de känner sina kollegor och därmed kan framföra informationen på ett sätt som, förhoppningsvis, tas emot väl. Detta tyder på ett diskursivt medvetande, där mellanledaren med stor sannolikhet har funderat över hur informationen på bästa sätt förmedlas ut i verksamheten.

Flera av mellanledarna har uttryckt att kommunikationen gällande uppdraget är viktigt, och att det skett skillnad i hur uppdraget kan genomföras när mellanledaren, kollegor och rektor har en liknande uppfattning av uppdraget. Denna gemensamma kommunikation har förändrat de strukturer som finns runt det mellanledande uppdraget, vilket är ett exempel på hur gränsen mellan praktiskt medvetande och diskursivt medvetande hela tiden är flytande. Den gemensamma reflektionen och kommunikationen ökar medvetenheten hos alla parter gällande mellanledarens handlingar och därmed kan konsekvenser av detta även synliggöras och reflekteras kring.

7.3. Sammanfattning

Den lokala skolkulturen och andras syn på mellanledarens uppdrag påverkar vilka uppgifter som mellanledaren utför, genom att rektors eller kollegors förväntningar ofta styr. Mellanledaren agerar inte alltid utifrån sin egen uppfattning, utan påverkas av lokal skolkultur. Några av mellanledarna är inte säkra på vad som står i deras arbetsbeskrivning och lutar sig mot rektors uppfattning av uppdraget. Det synliggörs även olika uppfattningar av det mellanledande uppdraget mellan mellanledarna, där några uppfattar sig inneha uppdraget under hela dagen och några uppfattar sig inneha uppdraget under en del av veckan. Dessa två olika uppfattningar av det mellanledande

uppdraget guidar mellanledaren att agera i olika situationer, exempelvis agerar mellanledarna som anser sig ha rollen hela dagen som en förebild.

I analysen synliggörs att en arbetsbeskrivning kan ses som en möjliggörande regel genom att denna i kombination med dialog om vad som står i den lett till en gemensam förståelse för uppdraget på förskolan. Detta har lett till att förutsättningar för mellanledarna att utföra sitt uppdrag ökat. Även tid ses som en möjliggörande regel för de mellanledare som har tid för uppdraget nedskrivet på schema. Dessutom kan tid vara en möjliggörande resurs eftersom när mellanledarna har tillgång till sin tid så finns handlingsutrymme för uppdraget, och tvärtemot blir det hindrande om de inte får tillgång till tiden. Mellanledarens handlingsutrymme kan begränsas om rektor styr vad mellanledaren ska fokusera sin tid på, men kan samtidigt vara möjliggörande om rektor önskar fokus mot verksamhetsutveckling

Flera hindrande och möjliggörande resurser synliggörs i analysen av resultatet. Förväntningar från rektor och/eller kollegor blir hindrande när mellanledaren förväntas genomföra uppgifter som inte ligger i deras uppdrag. Om förväntningar finns på verksamhetsutveckling i förhållande till mellanledarens uppdrag blir dessa förväntningar istället möjliggörande. Även positionen i mitten av verksamheten kan vara både en möjliggörande och hindrande resurs. När mellanledaren kan synliggöra och organisera för verksamhetsutveckling blir positionen möjliggörande, men när en rädsla för konflikt finns för att driva utveckling blir positionen hindrande. Mellanledarna beskriver flera situationer som kan tolkas som diskursivt medvetande, där de för dialog med andra mellanledare om olika dilemman och vad som kan bli utfallet av deras agerande. De beskriver även att de själva reflekterat över situationer där deras agerande kan ge olika konsekvenser, som när de förväntas vara budbärare åt ledning. Mellanledarna ser kommunikation som viktigt, genom kommunikation kan medvetenhet öka gällande det mellanledande uppdraget.

8. Diskussion

I kommande avsnitt diskuteras först det metodologiska tillvägagångssättet. Därefter sätts resultatet i relation till den tidigare forskningen samt utifrån de teoretiska begreppen som används under analysen. Avsnittet avslutas med en slutsats samt förslag på vidare forskning inom området.

8.1. Metoddiskussion

Syftet med denna undersökning har varit att bidra med kunskap om hur mellanledaren uppfattar sitt uppdrag och vilka villkor för verksamhetsutveckling som finns utifrån detta. Av vikt är alltså att synliggöra mellanledarens uppfattning, vilket gör att jag fokuserat mot mellanledarens upplevelser och hur de själva beskriver sitt uppdrag. För att ringa in detta så valdes en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer. Tidigt i processen valdes en sammanställning av formella uppdragsbeskrivningar där mellanledarens uppdrag beskrivs bort. Intresset ligger inte i hur uppdraget formellt beskrivs, utan i hur det uppfattas vilket gör att mellanledarna själva har fått beskriva sitt uppdrag.

Semistrukturerade intervjuer är enligt Bryman (2018) en vanlig metod gällande kvalitativ forskning och Denscombe (2018) menar att det är en lämplig metod i småskaliga forskningsprojekt. Med detta i åtanke, tillsammans med syftet för denna undersökning, valdes därför semistrukturerade intervjuer som metod för att samla in data. Möjligheten att ställa följdfrågor för att fördjupa resonemang var viktigt i valet av metod, och kom att bli viktigt i genomförandet för att fånga mellanledarnas uppfattning. Även om frågorna i intervjuguiden täckte in frågeställningarna, fanns ett behov av att flertalet gånger ställa fördjupande följdfrågor till informanterna. Frågorna i intervjuguiden var formulerade utifrån en tematisk och en dynamisk dimension, vilket Kvale och Brinkmann (2014) förordar. Frågorna är ställda för att ge mig den kunskap som jag behöver, men samtidigt få informanten att känna sig bekväm. Detta har jag även haft i åtanke i de följdfrågor som ställts. Ibland ställdes följdfrågor för att utveckla svaren utifrån frågeställningarna, och ibland ställdes följdfrågor för att visa på ett intresse för det som informanten berättar om. Jag har således varit medveten om min egen roll, och den påverkan som jag har på samspelet med informanterna.

Som urval användes ett målstyrt urval som beskrivs som ett urval där informanterna väljs i förhållande till syfte och frågeställning (Bryman, 2018). Detta urval blev nödvändigt, då informanterna som jag efterfrågade behövde matcha mina urvalskriterier. Förfrågan om att delta i studien skickades till ett antal personer, och jag fick snabbt ihop de intervjuer som ligger till underlag för resultatet. Fler informanter hade möjligtvis kunnat bredda beskrivningen och uppfattningen av det mellanledande uppdraget, dock upplevde jag en mättnad i datamaterialet efter de genomförda intervjuerna. I förhållande till tidsramen för denna masteruppsats och i förhållande till att jag upplevde en mättnad bedömdes omfattningen räcka och bidra till tillförlitlighet.

De semistrukturerade intervjuerna genomfördes både på fysiskt och digitalt, där majoriteten av intervjuerna genomfördes digitalt. Jag var inför de digitala intervjuerna medveten om att tekniken kan medföra att kommunikation försvåras och nyanser av samtalet missas. Dock upplevde jag att samtliga intervjuer flöt på bra, utan besvär av den digitala tekniken. Till följd av covid19-pandemin har användningen av digitala möten ökat, vilket jag tror kan ha spelat roll, då samtliga informanter var vana vid digitala möten. Möjligheten till digitala intervjuer medförde även en geografisk bredd,

då jag kunnat intervjua personer från hela landet utan att ta hänsyn till tidsaspekten utifrån att resa.

Som analysmetod valdes en tematisk analys, vilket är en grundläggande metod som ger möjlighet till flexibilitet (Braun & Clark, 2006). De sex faserna som ingår i den tematiska analysen gav en god förutsättning för att bearbeta datamaterialet. Den första fasen som innebar transkribering var väldigt tidskrävande, men samtidigt väldigt värdefull, då den gav mig möjlighet att lära känna datan ordentligt. Därefter skapades koder och därefter teman, vilket även detta var tidskrävande och samtidigt en viktig process. Arbetssättet gav mig möjlighet att hantera datan på ett tydligt och strukturerat sätt, vilket var värdefullt för studien. Utifrån att jag inte är en van att genomföra studier så föll denna analysmetod väl ut, då jag på ett bra sätt kunde följa de olika stegen och bearbeta mitt datamaterial.

Vetenskapsrådet (2017) belyser den viktiga roll forskningen har i dagens samhälle och att den också ställer krav på forskaren och dennes ansvar gällande etiska aspekter av forskning och metodval. Detta har jag haft i åtanke när jag gjort mina metodologiska val, och ämnat välja metoder som innebar minst skada för de inblandande och samtidigt ge mig de underlag som jag behöver för att genomföra undersökningen. Detta innebär att jag reflekterat mycket kring de olika val som jag gjort, och det som jag valt bort.

8.2. Resultatdiskussion

Syftet med denna undersökning har varit att bidra med kunskap om hur mellanledaren uppfattar sitt uppdrag och vilka villkor för verksamhetsutveckling som finns utifrån detta. Detta diskuteras nedan i relation till den tidigare forskningen och de teoretiska begreppen som används under analysen. Resultatdiskussionen är uppdelad i två avsnitt som tar sina avstamp i undersökningens två forskningsfrågor.

8.2.1. Det mellanledande uppdraget

Ett ökat intresse för distribuerat ledarskap om mellanledarskap beskrivs av Liljenberg (2015) och Grootenboer m.fl. (2019) sett till utbildningssammanhang. Elm och Liljenstrand (2023) beskriver att intresset för mellanledarskap har ökat utifrån det distribuerade sättet att se på ledarskap. Liljenberg (2016) synliggör en förändring i rektors uppdrag med ökad arbetsbelastning samt laglig rätt att delegera beslutanderätt, vilket lett till ökat intresse för den mellanledande rollen. Rollen som mellanledare definieras på olika sätt i tidigare forskning, där den vanligaste definitionen är att mellanledaren är en lärare med undervisningsansvar samt ett formellt ledaransvar (Lipscombe m.fl., 2023). Detta kan dock tyckas vara en bred definition av den mellanledande rollen, och i resultatet i denna undersökning synliggörs att mellanledarna har bitvis olika uppfattningar av vad det mellanledande uppdraget innebär samt att det framträder olika möjligheter och hinder för verksamhetsutveckling utifrån respektive kontext. Således kan det vara svårt att definiera vad det mellanledande uppdraget innebär, då det bitvis framkommer delade uppfattningar. Uppdraget är inte fast, utan varierar utifrån respektive kontext.

I resultatet synliggörs att mellanledarna tar sig an olika arbetsuppgifter, utifrån sin egen uppfattning av uppdraget samt utifrån de strukturer som finns i varje enskild kontext. Dessa strukturer baserar sig på mellanledarens uppfattning av uppdraget, men även på rektors och kollegors uppfattningar av det mellanledande uppdraget, samt på arbetsbeskrivningar. Detta i linje med Blossings (2013) beskrivning av hur förändringsagenter har möjlighet att inta olika roller beroende på de strukturer som

finns. Blossing (2013) synliggör att förändringsagenter intar olika roller, vilka beskrivs i figur 2 under avsnitt ”3.3.1. Rollen som mellanledare”. Rollen som biträde beskrivs av Blossing (2013) som en roll som återfinns inom mikroprocesser i driftorganisationen och som har en nära koppling till rektor. Detta är en roll som är vanlig i början när en lärare får en ledarroll distribuerad till sig. Denna roll blir även tydlig i resultatet sett till denna undersökning, där flera av mellanledarna beskriver att de har en stödjande funktion till rektor. Mellanledarna hanterar ofta frågor initierade av ledningen, och förväntas vara bärare av information ut i verksamheten. De beskriver även att de hanterar uppgifter som de egentligen inte anser sig vara en del av deras uppdrag, vilket innebär praktiska och organisatoriska uppgifter som exempelvis vikariehantering. Den starka kopplingen till rektor blir tydlig då några av mellanledarna uttrycker att de inte är säkra på vad som ingår i deras uppdrag, utan att de förlitar sig på vad deras rektor uttrycker att de ska arbeta med för uppgifter. Även Lipscombe m.fl. (2023) och Liljenberg (2016) menar att det ofta finns en förväntan av rektor att mellanledaren ska hantera frågor som vanligtvis är en del av rektors ansvar, såsom viss budget eller rapportering. Detta medför att strukturer kan begränsa mellanledaren till att agera i utvecklingsorganisationen, då tiden för uppdraget går till att hantera uppgifter som ligger inom driftorganisationen. Detta beskriver Blossing (2013) som att mellanledare ofta riskerar att hamna i tidsnöd, och det innovativa arbetet som ofta eftersträvas inte får plats.

Den andra rollen som synliggörs i resultatet från denna undersökning, utifrån Blossings (2013) roller, är handledaren. Mellanledarna beskriver att de har som arbetsuppgift att coacha, stötta och handleda sina kollegor i det systematiska kvalitetsarbetet, vilka kan kopplas till Blossings (2013) beskrivning av handledaren som en person som bland annat leder lärande samtal. Mellanledarna beskriver att kommunikation tillsammans med rektor och kollegor gällande uppdraget som mellanledare har lett till en samsyn kring arbetsuppgifter, vilket i sin tur har möjliggjort skiftet från en biträdande roll till en handledande roll. Båda rollerna hanterar således mikroprocesser, dock har ett fokus flyttats från driftorganisationen till utvecklingsorganisationen, vilket möjliggör verksamhetsutveckling. Här synliggörs att det är strukturer runt rollen som påverkar vilken roll som är möjlig att ta, den lokala skolkulturen påverkar (jfr. Giddens, 1984). När mellanledarens, kollegors och rektors uppdragsuppfattning gällande det mellanledande uppdraget överensstämmer blir förväntningar på uppdraget gemensamma, vilket skapar strukturer för att genomföra uppdraget såsom tid och mandat. Förväntningar går därmed från att vara en hindrande resurs till en möjliggörande resurs.

Det framkommer en delad uppfattning bland mellanledarna gällande omfattningen på uppdraget i vardagen, där några mellanledare uttrycker att de är mellanledare på deras avtalade tid medan andra mellanledare uppfattar att de har uppdraget under hela dagen på förskolan. Detta medför att mellanledarna agerar på olika sätt, utifrån deras uppfattning av vad uppdraget innebär. Dock är det inte enbart mellanledarens egen uppfattning av uppdraget som påverkar deras agerande. Mellanledarna uttrycker även att det finns en förväntan från en del kollegor gällande att de ska inneha det mellanledande uppdraget under större delen av dagen, där de förväntar sig alltifrån information, till beslut eller handledning. I analysen av resultatet utifrån denna undersökning synliggörs att kollegors, rektors och mellanledarens uppfattningar kan hindra eller möjliggöra verksamhetsutveckling. Mellanledarna beskriver således att de ibland agerar utifrån rektors eller kollegors uppfattningar av vad uppdraget innebär, vilket inte alltid överensstämmer med mellanledarens egen uppfattning. De påverkas

inte enbart av hur de själva ser på sitt uppdrag, utan även av hur andra ser på deras uppdrag (jfr. Kelchtermans, 2009). Av detta kan man förstå att mellanledarskapet begripliggörs utifrån sitt eget sammanhang, och den mellanledande rollen varierar utifrån kontext i likhet med vad Lipscombe m.fl. (2023) och Nguyen m.fl. (2020) påvisat.

8.2.2. Möjligheter och hinder för verksamhetsutveckling

Det finns följaktligen strukturella, kulturella och relationella hinder för mellanledarskap (Liljenberg, 2016). Regler och normer inom organisationen sätter gränser för vad som kan uppnås för det mellanledande uppdraget (Nehez m.fl., 2022) och positioneringen mellan rektor och kollegor gör att relationella aspekter blir viktiga (Grootenboer m.fl., 2015). Resultatet av hur det skapas strukturer gällande verksamhetsutveckling utifrån den mellanledande rollen är avgörande menar Elm och Liljestrand (2023) samt Liljenberg (2016). Mellanledarna i denna undersökning belyser att tiden tillsammans med sin rektor är viktig för att tydliggöra vilka frågor som ska drivas, och skapa en samsyn kring dessa. De ser att samsynen signalerar en trygghet ute i verksamheten. Denna relation som uttrycks som viktig avser även Rönnerman m.fl. (2017) samt Muijs och Harris (2033) vara avgörande för hur effekten utifrån den mellanledande rollen kan bli. Samarbete och kommunikation blir därmed avgörande affekter gällande förutsättningar för den mellanledande rollen. Mellanledarna uttrycker att när det finns en samsyn mellan rektor och mellanledare så leder till att det skapas strukturer kring rollen, där tid för uppdraget prioriteras. Blossing (2013) menar att det krävs ett strategiskt arbete med fokus på att skapa just struktur och kommunikation gällande rollen, och då med fokus på syftet med rollen. Kommunikationen kring det mellanledande uppdraget och vad detta innebär uttrycks som viktigt av mellanledarna i undersökningen. Flera mellanledare beskriver den skillnad som skett från när uppdraget inte var förtydligt med flera olika uppfattningar som florerade mellan de själva, kollegor och rektor i jämförelse vad som skett när kommunikation kring uppdraget fått ta plats. De beskriver att kommunikationen lett till en samsyn och som skapat strukturer kring rollen, som medfört att möjligheterna för mellanledarna att bedriva verksamhetsutveckling ökat. Kommunikation kan därmed bidra till att skapa en gemensam förståelse för uppdraget i flera led, vilket kan förändra strukturer till det positiva och därmed öka handlingsutrymme för verksamhetsutveckling.

Mellanledarna beskriver att de kan driva verksamhetsutveckling utifrån sin position i mitten av verksamheten. Denna position ger dem möjlighet att synliggöra utvecklingsområden, uppmuntra och organisera för att ta tillvara på kollegors styrkor samt uppmärksamma och stötta kollegors svagheter. Detta påvisar att mellanledarskapet är lokalt och kulturellt förankrat vilket synliggörs av Grootenboer m.fl. (2019) som menar att det krävs en lyhördhet för vad som krävs på respektive förskola. Mellanledaren ser sin position i mitten av verksamheten som unik, och den ger en annan möjlighet att synliggöra utvecklingsområden kontra en rektorsroll som har ett ledningsperspektiv. Just denna position där mellanledaren befinner sig nära undervisningen och kan verka på olika nivåer beskrivs av Rönnerman m.fl. (2017) och Nehez m.fl. (2022) som en nyckelfaktor när det kommer till att göra skillnad.

Nehez m.fl. (2022) synliggör även mellanledarens roll att strukturera och involvera kollegor i förbättringsarbete som viktigt för verksamhetsutveckling, vilket mellanledarna i denna undersökning även beskriver genom att de handleder kollegor i systematiskt kvalitetsarbete samt genom att synliggöra och organisera för att ta tillvara på de styrkor som finns kollegialt. Dock skapar positionen i mitten av verksamheten

inte enbart möjligheter till verksamhetsutveckling, utan uppdraget kan även medföra svårigheter. Mellanledarna beskriver att de ibland stöter på motstånd från sina kollegor gällande uppdraget, de kan få höra negativa kommentarer som "lillchefen" eller kommentarer som syftar till att de "skvallrar" till rektor. Lipscombe m.fl. (2023) menar att en svårighet med att ha ett uppdrag som mellanledare är att kollegor kan känna sig övervakade, utifrån att mellanledaren befinner sig mellan lärare och rektor. Den mellanledande rollen beskrivs av Grootenboer m.fl. (2015) som en roll som inte enbart är placerad mellan kollegor och rektor, utan en roll som är en integrerad del av båda. Att detta kan vara problematiskt påvisar även mellanledarna i denna undersökning, då de redogör för att kollegor ibland uttrycker kommentarer om att de inte skulle vara en del av den kollegiala gruppen på samma sätt som de andra lärarna. Detta är även anledningen till att mellanledarna ibland beskriver att de backar från att driva verksamhetsutveckling. Om de upplever ett motstånd från sina kollegor, så väljer de att backa för att värna om den kollegiala relationen. Detta menar Liljenberg (2016) och Nehez m.fl. (2022) är vanligt gällande mellanledande roller, att relationen till kollegor kan bli lidande. Muijs och Harris (2003) menar att en bävan för att förlora kollegiala relationer gör att lärare sällan vill ta på sig mellanledande uppdrag, vilket även mellanledarna i denna undersökning belyst. Flera beskriver att deras rektor fick fråga dem ett flertal gånger innan de valde att tacka ja, och de berättar att de hade en rädsla för vad kollegorna skulle tycka. Detta gör att den mellanledande rollen, med både ett undervisningsansvar och ett ledaransvar i samma verksamhet, också kan bli en hindrande resurs utifrån ett relationellt perspektiv

Tid beskrivs av mellanledarna i denna undersökning som en hindrande och en möjliggörande resurs för handling (jfr. Giddens, 1984). När det finns struktur kring det mellanledande uppdraget, där tid för uppdraget är något som prioriteras, så finns handlingsutrymme för mellanledaren att utföra sitt uppdrag. Om tid inte finns så begränsar det möjligheterna för mellanledaren att utföra sitt uppdrag. Det har även visat sig att om uppfattningen av uppdraget skevar mellan mellanledare, rektor och kollegor, så kan det leda till att tiden för uppdraget används för organisatoriska uppgifter såsom vikariehantering istället för uppgifter som strävar mot att utveckla verksamheten. Tid anses av Rönnerman och Olin (2013) samt Grootenboer m.fl. (2015) som en avgörande faktor för att driva verksamhetsutveckling, precis som mellanledarna i denna undersökning uttrycker. Grootenboer m.fl. (2015) menar att tid kan både möjliggöra och begränsa mellanledarens handlingsutrymme och menar att tiden måste sättas i relation till det dubbla uppdraget – undervisningsuppdraget och ledaruppdraget. Detta problematiserar även en av mellanledarna som beskriver att det inte får ligga för mycket tid på ledaruppdraget, och poängterar vikten av positionen i mitten av verksamheten. Mellanledaren beskriver att om mer tid läggs till ledaruppdraget så finns det en risk för att perspektivet från mitten av verksamheten försvinner, och därmed minskar möjligheterna att se utvecklingsområden och driva verksamhetsutveckling utifrån mitten-perspektivet.

8.3. Slutsats

Utgångspunkten för denna undersökning var att skapa ökad förståelse för den mellanledande rollen inom förskolan, genom att undersöka hur mellanledare uppfattar sitt uppdrag och vilka villkor för verksamhetsutveckling som finns utifrån detta. Resultatet visar att det finns olika uppfattningar av det mellanledande uppdraget och det förstås på olika sätt av personer inom respektive verksamhet. Resultatet visar även på en komplexitet i det mellanledande uppdraget, då mellanledaren ofta utför arbetsuppgifter som de inte uppfattar ingår i sitt uppdrag. Detta medför att tid läggs på att hantera frågor

och uppgifter inom driftorganisationen istället för frågor med fokus mot verksamhetsutveckling. Uppfattningar från mellanledaren själv, kollegor och rektor skapar således strukturella och kulturella möjligheter och hinder gällande vilken verksamhetsutveckling som är möjlig att driva. Mellanledarskap utifrån perspektivet distribuerat ledarskap blir därmed ett resultat av samspelet mellan mellanledaren, rektor och kollegor, i likhet med hur Spillane (2005) lyfter ledarskapsutövning utifrån ett distribuerat perspektiv.

Utöver strukturella och kulturella aspekter påverkas mellanledarnas handlingsmöjligheter av relationella aspekter, då positionen mellan ledning och kollegor ibland gör att mellanledaren backar från att driva utveckling för att värna om den kollegiala relationen. Positionen i mitten av verksamheten kan samtidigt främja verksamhetsutveckling, då positionen ger möjlighet att synliggöra och driva utveckling som inte är möjlig för rektor utifrån ett ledningsperspektiv.

Den mellanledande rollen har en unik position på förskolan, där mellanledaren befinner sig mellan ledning och kollegor och samtidigt är en integrerad del av både i likhet med hur Grootenboer m.fl. (2015) beskriver rollen. Det finns vissa skillnader och likheter i uppfattningen av uppdraget mellan mellanledarna och även ibland i förhållande till rektor och kollegors uppfattningar av uppdraget. Strukturella, kulturella och relationella aspekter blir betydelsefulla i hur mellanledaren agerar utifrån olika uppfattningar. Kommunikation blir viktigt mellan olika nivåer för att skapa förståelse, vilket även påverkar hur kvalitetsarbetet blir i praktiken.

Med utgångspunkt i vad som beskrivits ovan menar jag att resultatet av det som framkommit i denna studie till viss del tangerar vad som tagits upp i tidigare forskning. Föreliggande undersökning har bidragit med ökad förståelse för den mellanledande rollen i en svensk förskolekontext samt vad som kan hindra och möjliggöra verksamhetsutveckling.

8.4. Förslag på vidare forskning

I denna undersökning har fokus varit på mellanledarens uppfattning av det mellanledande uppdraget och således är det mellanledarens perspektiv som tagit plats. Intressant i vidare forskning vore att utvidga detta till att även fokusera på kollegors uppfattning av det mellanledande uppdraget, samt rektors uppfattning av det mellanledande uppdraget. Denna undersökning har visat att rektor och kollegors uppfattningar påverkar, och en fördjupning i dessa perspektiv blir därför intressant. Det kan även vara intressant att undersöka hur uppfattningen av uppdraget ser ut högre upp i organisationen, om uppdraget är beslutat på högre nivå. Intressant blir alltså att undersöka hur uppdraget uppfattas i de olika leden inom förskolans verksamhet.

Denna undersökning visar även på att det mellanledande uppdraget kan uppfattas på olika sätt, och att sammanhanget och strukturer påverkar. Därför är det av intresse att noggrannare undersöka uppdraget utifrån olika förskolor och därmed olika kontexter. Exempelvis genom att genomföra en fallstudie där strukturer på en förskola är i fokus, alternativt genom att göra en jämförande studie mellan flera olika förskolor för att synliggöra likheter och skillnader.

Mellanledarnas arbetsbeskrivningar valdes aktivt bort i denna undersökning, utifrån att mellanledarnas uppfattningar är i fokus. Intressant kan dock vara att synliggöra de beskrivningar av uppdraget som finns i olika arbetsbeskrivningar och jämföra detta med

uppfattningar av uppdraget. Intressant kan även vara att titta på hur dessa arbetsbeskrivningar följs upp och utvärderas kopplat till verksamhetsutveckling.

Litteraturlista

- Bergh, A. (2011). Why Quality in Education – and What Quality? A Linguistic Analysis of the Concept of Quality in Swedish Government Texts. *Education Inquiry*, 2(4), 709–723. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i4.22008>
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3e upplagan). Liber.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4. uppl.). Studentlitteratur
- Diamond, J.B. & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in education*, 30(4), 147–154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Douglas, A.L. (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care* (OECD Education Working Paper, 211). OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Döös, M., & Wilhelmsson, L. (2019). Att förändra organisatoriska förutsättningar: Erfarenheter av att införa funktionellt delat ledarskap i skola och förskola. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 25(2), 46–66.
- Elm, A. & Liljestränd, J. (2023). Innovative preschool teachers as educational development leaders: A Swedish case. I K. Livingston, C. O’Sullivan & K. Attard (Red.), *Characteristics and Conditions for Innovative Teachers* (s. 67-79). Taylor & Francis.
- Fransson, G. & Norman, F. (2021) Exploring how a digitally skilled teacher’s self-understanding influences his professional learning strategies. A research cooperation between a teacher and a researcher. *Teacher Development*, 25(4), 432-448. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1891131>
- Frelin, A. & Grannäs, J. (2014). Studying relational spaces in secondary school: Applying a spatial framework for the study of borderlands and relational work in school improvement processes. *Improvning Schools*, 17(2), 135-147. <https://doi.org/10.1177/1365480214534540>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Polity Press.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading Practice Development: Voices from the Middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>

Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2019) Understanding middle leadership: practices and policies. *School Leadership & Management*, 39(3–4), 251–254. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1611712>

Haglund, B. (2018). ”Men dom flesta har en liknande situation.” Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar. *Barn*, (36)2, 75–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>

Harris, A. (2013). *Distribuerat ledarskap - Perspektiv, förutsättningar och möjligheter*. Studentlitteratur.

Harris, A., Jones, M. & Ismail, N. (2022) Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>

Harris, A., Jones, M., Ismail, N. & Nguyen, D. (2019) Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>

Heikka, J., & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in Early Childhood Education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 43–56. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol8.no2.4.2019>

Håkansson, J. (2021). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem* (3. uppl.). Studentlitteratur.

Jensen, M. (2022). *Ledarskap mitt i verksamheten: att leda kollegor i förskola, skola och fritidshem* (1. uppl.). Gleerups.

Johansson, T. (2015). Anthony Giddens och det senmoderna. I P. Månson (Red.), *Moderna samhällsteorier* (s. 415–448). Studentlitteratur.

Kelchtermans, G. (2009) Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. Uppl.). Studentlitteratur.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27–42. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701800060>

Levinsson (2011). Utvecklingsledare på vetenskaplig grund: Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(4), 241-263.

- Liljenberg, M. & Blossing, U. (2021). Organizational building versus teachers' personal and relational needs for school improvement. *Improving Schools*, 24(1), 5–18.
<https://doi.org/10.1177/1365480220972873>
- Liljenberg, M. (2020). Distribuerat ledarskap. I Å. Hirsch & A. Olin (Red.), *Skolutveckling i teori och praktik* (s. 113–122). Gleerups.
- Liljenberg, M. (2018). *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete: lärares och skolledares praktik* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Liljenberg, M. (2016). Teacher leadership modes and practices in a Swedish context - a case study. *School Leadership & Management*, 36(1), 21-40.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160209>
- Liljenberg, M. (2015). *Distributed Leadership in Local School Organisations. Working for School Improvement?* (Gothenburg Studies in Sociology, 58). [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive.
<http://hdl.handle.net/2077/39407>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. & Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Administration & Leadership*, 5(2), 270–288.
<https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Lund, A. (2022). *Att leda en lärande förskola*. Lärarförlaget.
- Läroplan för förskolan, Lpfö18*. (2018). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership - Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437-448.
<https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Nehez, J., Blossing, U., Gyllander Torkildsen, L., Lander, R., & Olin, A. (2022). Middle leaders translating knowledge about improvement: Making change in the school and preschool organisation. *Journal of Educational Change*, 23(5), 315-341.
<https://doi.org/10.1007/s10833-021-09418-2>
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Nilholm, C. (2017). *Smart: ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Ringarp, J., & Nihlfors, E. (2022). *Styrning och ledning i svensk förskola* (3. uppl.). Gleerups.
- Rönnerman, K. & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3–4), 175-196.

Rönnerman, K., Grootenboer, P., & Edwards-Groves, C. (2017). The practice architecture of middle leading in early childhood education. *International Journal of Child Care and Educational Policy*, 11(8), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0032-z>

Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.

Sewell, W.H. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1–29. <http://www.jstor.org/stable/2781191>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2023). *Förskolan och läroplanen. Om förändringar i spåren av Lpfö 18*. <https://www.skolverket.se/download/18.23b65bad1879bc4c32b9f9/1684324045855/pdf11543.pdf>

Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6572dc/1553960523718/pdf2096.pdf>

Spillane, J. (2005). *Distributed leadership*. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet

Bilagor

Bilaga 1: Information och samtyckesblankett

Jag heter Caroline Hallgren Lif och studerar vid masterprogrammet i utbildningsvetenskap med inriktning verksamhetsutveckling vid Högskolan i Gävle. Under 2023 skriver jag mitt examensarbete i form av en masteruppsats.

Syftet med min uppsats är att belysa de mellanledande rollen, som innebär att en pedagog har ett ledaruppdrag i samma verksamhet där denne även arbetar i barngrupp tillsammans med sina kollegor. Genom uppsatsen vill jag bidra med kunskap om den mellanledande rollen inom förskolan, hur den uppfattas samt vilka möjligheter och hinder för verksamhetsutveckling som finns. För att närma mig detta planerar jag att intervjua pedagoger inom förskolan som har en mellanledande roll.

Min önskan är att få intervjua dig och få ta del av dina erfarenheter. Jag är medveten om att det kan vara svårt att gå ifrån barngruppen när man arbetar i förskolan och därför kommer intervjuerna att ske på din arbetsplats alternativt via Teams, samt att tiden kommer anpassas efter dina önskemål.

Intervjun bedöms ta 30–45 minuter att genomföra och kommer att dokumenteras med ljudupptagning. Förskolans namn och alla deltagande anställda kommer att avidentifieras i det slutgiltiga arbetet. Allt insamlat material förvaras så att ingen obehörig får tillgång till det. När examensarbetet har examinerats kommer det sparas i högskolebibliotekets databas DIVA.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt ta del av insamlade uppgifter och vid behov få eventuella fel rättade eller att hanteringen av personuppgifter begränsas. Kontaktperson är min handledare (kontaktuppgifter nedan), som också tar emot eventuella klagomål på hanteringen av personuppgifter.

Medverkan i undersökningen är helt frivillig och du kan när som helst avbryta deltagandet utan motivering, varpå jag raderar intervjusvaren ur mitt material.

Önskas ytterligare upplysningar om undersökningen är du välkommen att höra av dig till mig, kontaktuppgifter finns nedan.

Med vänlig hälsning

Caroline Hallgren Lif

E-post: xxx

Tel: xxx

Kontaktperson Högskolan i Gävle:

Handledare: Anneli Frelin

E-post: xxx

Tel: xxx

Samtycke

Medverkan i undersökningen gällande den mellanledande rollen i förskolan, är helt frivillig och du kan när som helst avbryta deltagandet. Detta samtycke ger, efter ditt medgivande, mig som student tillstånd att med ljudupptagning dokumentera intervjun. Jag står till förfogande för att svara på frågor under hela min tid på förskolan.

Ja, jag ger samtycke till att delta i undersökningen om den mellan ledande rollen i förskolan.

Datum och plats:

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande

Bilaga 2: Intervjuguide

Bakgrund

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat inom förskolan?

Hur länge har du arbetat på just denna förskola?

Hur länge har du arbetat som mellanledare?

Struktur gällande den mellanledande rollen

Hur ser organisationen ut på din förskola? (Antal avdelningar, kollegor, barn)

Hur gick det till när du fick rollen som mellanledare? (Sökte du? Blev du tillfrågad?)

Vilka förutsättningar finns gällande den mellanledande rollen? (Tid, ersättning)

Uppfattning av den mellanledande rollen

Hur skulle du beskriva ditt uppdrag som mellanledare? (Vad ingår i rollen? Vad är syftet med rollen?)

Vad i ditt uppdrag ägnar du mest tid åt?

Vad i ditt uppdrag ägnar du minst tid åt?

Möjligheter för verksamhetsutveckling

Vilka situationer fungerar bra?

Vad är roligaste med ditt uppdrag?

Vilka möjligheter för verksamhetsutveckling kan du bidra med i din roll?

Hinder för verksamhetsutveckling

Vilka situationer fungerar mindre bra?

Vad är jobbigast eller svårast med ditt uppdrag?

Kan du se några hinder för verksamhetsutveckling utifrån din roll?

Något övrigt som du vill tillägga?