

# Lilla snigel, akta dig – när pedagogers trygghet brister och barns rättigheter hotas

En kvalitativ studie om psykologisk trygghet i förskolans arbetsmiljö

Karin Chavez och Eleni Kingsley

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Examensarbete 15 hp, GN

Förskolläraryrket (210 hp)

Höstterminen 2024

Handledare: Klara Dolk

Examinator: Sofia Frankenberg

Engelsk titel: Little snail, watch out – when educators' security falters and children's rights are threatened: A study of psychological safety in the preschool work environment



# Lilla snigel, akta dig – när pedagogers trygghet brister och barns rättigheter hotas

**En kvalitativ studie om psykologisk trygghet i förskolans arbetsmiljö**

**Karin Chavez och Eleni Kingsley**

## Sammanfattning

Denna studie undersöker hur psykologisk trygghet i förskolans arbetsmiljö påverkar pedagogers förmåga att uppfylla sitt juridiska och etiska ansvar att sätta barnens bästa i fokus. Studien baseras på semistrukturerade intervjuer med fem pedagoger och analyseras utifrån Amy Edmondsons teori om psykologisk trygghet. Resultaten visar att ledarskapets kvalitet, kollegial gemenskap och organisatoriska förutsättningar är avgörande för att skapa en trygg och stödjande arbetsmiljö. Faktorer som bristande stöd från ledningen, tystnadskulturer och hög personalomsättning påverkar både pedagogernas välbefinnande och barns rättigheter. Studien föreslår att förskolor bör prioritera strukturerade reflektionstider, stabila arbetsgrupper och inkluderande ledarskap för att stärka arbetsmiljön och säkerställa en hög kvalitet i verksamheten.

### **Nyckelord**

Psykologisk trygghet, arbetsmiljö i förskolan, ledarskap i förskolan, barns rättigheter, kollegial gemenskap, tystnadskultur, teamlärande, organisatoriska förutsättningar, pedagogers välbefinnande.

# Innehållsförteckning

Förord .....	1
Beskrivning av författarnas insatser i studien .....	1
<b>Inledning .....</b>	<b>2</b>
<b>Syfte och forskningsfrågor .....</b>	<b>3</b>
<b>Tidigare forskning .....</b>	<b>3</b>
Metod för litteraturgenomgång .....	4
Barns rättigheter och pedagogers arbetsmiljö .....	4
Utmaningar för pedagogers välmående .....	4
Ledarskapet i förskolan .....	5
Kollegialt samarbete i förskolan .....	5
Sammanfattning av tidigare forskning .....	6
<b>Psykologisk trygghet som teoretiskt ramverk .....</b>	<b>6</b>
Upplevd trygghet (perceived safety) .....	7
Motstånd mot tystnad (resistance to silence) .....	8
Coachande ledarskap (team leader coaching) .....	8
Teamlärande beteende (team learning behavior) .....	9
Sammanfattning av teori .....	9
<b>Metod .....</b>	<b>10</b>
Val av metod .....	10
Genomförande .....	11
Databearbetning och analysmetod .....	12
Forskningsetiska överväganden .....	13
<b>Resultat och analys .....</b>	<b>14</b>
Upplevd trygghet .....	15
Motstånd mot tystnad .....	18
Coachande ledarskap .....	19
Teamlärande beteende .....	21
Sammanfattning av resultat och analys .....	23
<b>Diskussion .....</b>	<b>24</b>
Psykologisk trygghet i förskolan: Utmaningar och möjligheter .....	24
Tystnadskultur: Effekter på arbetsmiljö och barns rättigheter .....	25
Kollegial gemenskap: styrkor och begränsningar .....	26
Ledarskapets roll: förutsättningar för psykologisk trygghet .....	27
Sammanfattning av diskussionen .....	29
Praktiska tillämpningar och förbättringsförslag .....	29
Vidare forskning och framtida möjligheter .....	30
<b>Referenser .....</b>	<b>32</b>

<b>Bilagor.....</b>	<b>34</b>
Bilaga 1 .....	34
Bilaga 2 .....	36

# Förord

Denna uppsats är resultatet av vår gemensamma resa – en resa där kaffekoppar, småbarnslogistik och sena sms-samtal vävts samman med en djup övertygelse om vikten av psykologisk trygghet i förskolans värld. Vi valde att fokusera på detta ämne, inte bara för att det är centralt för pedagogernas välbefinnande och barns rättigheter, utan också för att det ligger oss nära både personligt och i vår strävan att växa inom vårt område.

Titeln, *Lilla snigel, akta dig – när pedagogers trygghet brister och barns rättigheter hotas*, bär en symbolik som genomsyrat hela vårt arbete. Snigeln, med sitt skyddande skal, blev för oss en metafor för oss alla – stora som små – som ibland behöver dra sig tillbaka för att finna trygghet när omvärlden känns hotfull. Snigeln påminner oss om att det är lika viktigt för pedagoger som för barn att ha ett skyddande utrymme att vila i, för att sedan våga sticka fram sina känslspröt och möta världen med ny kraft. Och i förskolan, där *Lilla snigel* ofta sjungs som en lekfull sång, fann vi även en symbol för barnens egen värld – en värld som vi alla har ansvar att skydda. Under arbetet har vi inspirerats av snigelns egenskaper – dess tålamod, stillhet och förmåga att skydda sig själv när omvärlden känns osäker. Dessa symboliska drag har guidat oss i vår studie och stärkt vår övertygelse om att trygghet inte är en lyx, utan en förutsättning för att både barn och pedagoger ska kunna utvecklas och trivas. Vi vill rikta vårt varmaste tack till de pedagoger som öppnade sina skal och delade sina berättelser med oss. Era insikter och mod har varit ovärderliga.

Tack också till varandra – för tålamodet, skrattet och den obändiga tron på att vi tillsammans kunde skapa något meningsfullt. Att vi balanserat magsjukor, deadlines och vardagens krav med en stadig kurs mot vårt mål har gjort detta projekt till en resa vi alltid kommer att minnas med värme.

Med denna uppsats hoppas vi kunna väcka uppmärksamhet kring vikten av att skapa trygga och stödjande arbetsmiljöer i förskolan. För pedagogerna, för barnen – för små och stora – och för en framtid där rättigheter alltid sätts i första rummet.

## Beskrivning av författarnas insatser i studien

I arbetet med denna studie har författarna arbetat nära och kommunikativt för att säkerställa en jämn fördelning av arbetsuppgifter och ett gemensamt ansvar för helheten. Datainsamling, analys, skrivande och bearbetning av texten har genomförts i samarbete för att garantera en enhetlig och kvalitativ uppsats.

För att möjliggöra individuell fördjupning har en av författarna fokuserat något mer på att utforma och analysera avsnittet om tidigare forskning, medan den andra har haft ett större ansvar för att utveckla och granska metodavsnittet. Analysen, diskussionen och slutsatserna har utformats gemensamt, och båda har kontinuerligt granskat varandras arbete för att säkerställa en hög akademisk standard som går i linje med studiens syfte.

# Inledning

Barns rättigheter är en central grund i förskoleverksamheten och skyddas av såväl nationella lagar som internationella konventioner. Med Barnkonventionens införlivande i svensk lag 2020 har dess principer, såsom barnets bästa och vikten av att lyssna till barns åsikter, fått ökad tyngd i förskolans arbete (UNICEF Sverige 2024, artiklar 2, 3, 12 och 19).

I svensk förskola har detta konkretiserats i styrdokument såsom Skollagen (2010:800, kap. 2, § 8; kap. 6, §§ 7–8; kap. 8, § 2) och Läroplan för förskolan (Skolverket 2018, s. 5–10, 12–13, och 16). Dessa dokument förtydligar ansvaret på olika nivåer: huvudmannen ska säkerställa att förskolan har tillräckliga resurser och en trygg arbetsmiljö, rektorn ansvarar för det pedagogiska ledarskapet, och pedagogerna bär det dagliga ansvaret för att implementera principerna. Tillsammans skapar dessa nivåer en juridisk och etisk ram, men deras förverkligande ställer höga krav på både organisatoriska och psykologiska förutsättningar.

För att säkerställa barns rättigheter i praktiken krävs mer än styrdokument och juridiska ramverk. Det är en dynamisk process som inte enbart handlar om att implementera dokumentens intentioner, utan också om att tillhandahålla de resurser och förutsättningar som pedagogerna behöver för att utföra sitt uppdrag i enlighet med juridiska och etiska krav (Skolverket 2018, s. 5–7, 12–13, 19–20).

Organisatoriska faktorer som otillräckliga resurser, hög personalomsättning och bristande ledarskap påverkar förskolans kvalitet och pedagogernas möjlighet att säkerställa barns rättigheter. Exempelvis kan barngruppsstorlek, personaltäthet och planeringstid påverka kvaliteten i relationerna, vilket i sin tur är avgörande för barns utveckling och lärande (Persson 2015, s. 22–30; Skolinspektionen 2018, s. 19, 25–26). När arbetsmiljön är välfungerande kan pedagogerna lägga fokus på sitt huvudsakliga uppdrag – att främja barns trygghet och delaktighet – men brister i resurser och ledarskap kan begränsa deras handlingsutrymme och skapa hinder för att sätta barnens bästa i centrum.

Psykologiska aspekter är avgörande för att skapa en stödjande arbetsmiljö. En arbetsmiljö som präglas av osäkerhet och konflikträdsla kan minska pedagogernas förmåga att upprätthålla en hög kvalitet i verksamheten (Skolinspektionen 2018, s. 25–26, 40; Arbetsmiljöverket 2023). Detta påverkar inte bara personalens välbefinnande utan också barnens trygghet och utveckling. Genom att främja en kultur som kännetecknas av öppenhet och stöd kan förskolan stärka både verksamhetens kvalitet och pedagogernas yrkesglädje.

En av de mest centrala psykologiska aspekterna i detta sammanhang är psykologisk trygghet, som utgör grunden för en arbetsmiljö där pedagoger kan möta de krav och riktlinjer som förskolans styrdokument ställer. Psykologisk trygghet handlar om att skapa en arbetsmiljö där pedagoger känner sig trygga att uttrycka åsikter, ställa frågor och lyfta problem utan rädsla för negativa konsekvenser. I denna studie används Edmondsons teori om psykologisk trygghet som teoretiskt ramverk för att analysera hur sådana förutsättningar kan skapas och vidmakthållas. Edmondson (1999, s. 354–356) beskriver detta som ett klimat som bygger på förtroende och öppenhet och framhåller att det stärker samarbete och problemlösning i arbetsgrupper. I förskolans komplexa och ofta sårbara arbetsmiljö är detta en nödvändig förutsättning för att pedagoger ska kunna agera för barns bästa och uppfylla både juridiska och yrkesetiska krav (Edmondson 1999, s. 354–355; Edmondson 2018, s. 42–45).

Trots att forskning om psykologisk trygghet är omfattande i andra arbetskontexter, som företag och sjukvård, har lite uppmärksamhet riktats mot hur detta påverkar förskolepedagogers arbete (Newman, Donohue & Eva 2017, s. 521–522, 530–531). Detta skapar en möjlighet att bidra med ny kunskap. Genom att analysera faktorer som påverkar psykologisk trygghet och pedagogernas handlingsutrymme belyses hur förskolans arbetsmiljö kan utvecklas vidare.

Studien inleds med en presentation av dess syfte och forskningsfrågor, följt av en genomgång av tidigare forskning som berör arbetsmiljön i förskolan och dess koppling till barns rättigheter och pedagogers välbefinnande. Edmondsons teori om psykologisk trygghet ligger till grund för analysen och används för att undersöka faktorer som påverkar arbetsmiljön. Tidigare forskning används också löpande i analysen för att relatera resultaten till existerande kunskap och ge dem en bredare kontext. I metodavsnittet beskrivs hur semistrukturerade intervjuer har använts för att samla in data. Resultaten presenteras och diskuteras i relation till teorin och tidigare forskning, innan uppsatsen avslutas med slutsatser, praktiska implikationer och möjliga framtida forskningsområden.

## Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka förskolepedagogers upplevelser av de faktorer som påverkar deras trygghet i arbetsmiljön, med utgångspunkt i Edmondsons teori om psykologisk trygghet (Edmondson 1999). Genom att utforska pedagogernas erfarenheter av arbetsmiljön vill studien få insikt i vilka aspekter som stärker eller försvagar deras känsla av trygghet samt hur detta påverkar deras förmåga att agera i enlighet med sitt etiska och juridiska ansvar att sätta barnens bästa i fokus. Vidare syftar studien till att belysa hur deras upplevelser speglar samspelet mellan organisatoriska och relationella faktorer i arbetet med att uppfylla förskolans uppdrag enligt läroplanen (Skolverket 2018) och Barnkonventionen (UNICEF Sverige 2024).

### Forskningsfrågor

1. Vilka faktorer i förskolans arbetsmiljö stärker eller hindrar pedagogernas upplevelse av psykologisk trygghet?
2. Hur påverkar förskolepedagogers upplevelse av trygghet deras yrkesutövning, särskilt i relation till deras etiska och juridiska ansvar att agera för barnens bästa enligt förskolans läroplan och Barnkonventionen?

## Tidigare forskning

Följande avsnitt presenterar forskning om arbetsmiljön i förskolan och dess koppling till pedagogers välbefinnande samt barns rättigheter. Psykisk ohälsa har blivit ett alltmer framträdande problem inom förskolans verksamhet. Nationella rapporter visar på en växande förekomst av stress och utbrändhet bland pedagoger, ofta kopplat till organisatoriska brister som personalbrist, otillräckliga resurser och bristande stöd från ledning och kollegor (Arbetsmiljöverket 2023). Denna forskning indikerar att personalens välbefinnande är avgörande för att upprätthålla kvaliteten på förskolans verksamhet och barns trygghet.

Forskning visar att barns välbefinnande är nära kopplat till de pedagogiska förutsättningarna i förskolan. Johansson och Emilson (2010, s. 171–172) betonar vikten av att skapa stabila relationer och främja barns trygghet och delaktighet genom ett stödjande och inkluderande förhållningssätt. För att möjliggöra detta krävs organisatoriska ramar som skapar stabilitet och ger pedagogerna tillräckliga resurser att möta barns behov i vardagen. Pedagogernas möjligheter att skapa en förskolemiljö där barns rättigheter förverkligas bygger på deras förmåga att utveckla nära och förtroendefulla relationer med barnen. Dessutom krävs förutsättningar för långsiktigt och inkluderande arbete. Stödjande

ledarskap, kollegialt samarbete och en arbetsmiljö präglad av trygghet och öppenhet är nyckelfaktorer i detta arbete (Hong, Huang & Zhang. 2022, s. 2, 6–7; Lennartsdotter 2024, s. 47–50).

Utifrån vårt syfte och med utgångspunkt i informanternas respons valde vi att fokusera på fyra huvudteman: barns rättigheter i relation till pedagogernas arbetsmiljö, utmaningar för pedagogers välmående, ledarskapets betydelse samt vikten av kollegialt samarbete. Dessa teman illustrerar hur olika faktorer samspekar för att skapa en hållbar och inkluderande förskola.

## **Metod för litteraturgenomgång**

För att kartlägga tidigare forskning genomfördes en systematisk litteratursökning i databaser som JSTOR, SwePub, ERIC och Stockholms universitetsbiblioteks söktjänst. Sökningen omfattade både nationella och internationella studier för att säkerställa en bred förståelse av forskningsområdet. Forskning från de senaste tio åren prioriterades för att säkerställa relevans och aktualitet. Sökningen inriktades på termer som psykologisk trygghet, arbetsmiljö, ledarskap, kollegialt samarbete och barns rättigheter. Studier som uppfyllde kriterier för vetenskaplig kvalitet och relevans valdes ut, med fokus på peer-reviewed artiklar. Referenslistor granskades också för att identifiera ytterligare relevanta källor. Sökprocessen resulterade i ett omfattande forskningsunderlag som belyser de komplexa faktorerna inom förskolans arbetsmiljö och pedagogiska praktik. Detta underlag ligger till grund för den fortsatta diskussionen i studien.

## **Barns rättigheter och pedagogers arbetsmiljö**

En rättighetsbaserad pedagogik handlar inte bara om att uppfylla juridiska krav, utan också om att erkänna barn som kompetenta individer med rätt till respekt och inflytande enligt Barnkonventionen (UNICEF Sverige 2024, artiklar 3 och 12). För att detta ska kunna omsättas i praktiken krävs organisatoriska förutsättningar som ger pedagogerna möjlighet att arbeta inkluderande och skapa delaktighet. Stödstrukturer och resurser spelar här en avgörande roll (Johansson & Emilson 2010, s. 165–167).

Sabol och Pianta (2012, s. 213–214) understryker att stabiliteten i relationerna mellan pedagoger och barn spelar en avgörande roll för att skapa trygghet, vilket är en grundförutsättning för barns sociala och emotionella utveckling. Faktorer som hög personalomsättning och underbemanning underminerar denna trygghet och gör det svårare för pedagogerna att bygga nära och förtroendefulla relationer med barnen. Dessa brister riskerar också att barns rättigheter åsidosätts, då pedagogerna inte får tillräckligt med tid och stöd för att möta deras behov. Johansson och Emilson (2010, s. 175–176) belyser vikten av att betrakta barn som kompetenta individer med rättigheter, vilket skapar en grund för delaktighet och inflytande i förskolan. För att pedagogerna ska kunna arbeta på ett sätt som främjar barns rättigheter och delaktighet krävs organisatorisk stabilitet och stöd, något som även lyfts fram av Sabol och Pianta (2012, s. 214–216).

## **Utmaningar för pedagogers välmående**

Att skapa en trygg och inkluderande miljö för barn ställer höga krav på pedagogernas arbetsmiljö. Forskningen visar att pedagogers välmående påverkas av en kombination av organisatoriska hinder och emotionella krav, vilka ofta samverkar och kan leda till utmattning. Lennartsdotter (2024, s. 34–36, 63–64, 74) belyser hur organisatoriska brister, såsom bristande kommunikation och press från chefer eller vårdnadshavare, bidrar till en negativ arbetsmiljö. Detta förstärker känslor av isolering och frustration samt försvårar möjligheten att möta barns behov på ett rättighetsbaserat sätt. Dessa hinder minskar också pedagogernas handlingsutrymme och påverkar barns trygghet och delaktighet negativt. Hong et al. (2022, s. 4–7) diskuterar de emotionella krav som följer med pedagogiskt arbete och särskiljer mellan två strategier för känslohantering: ytlig känslohantering, där känslor döljs bakom en

professionell fasad, och djup känslohantering, där autentiska känslor uttrycks för att stärka pedagogernas motståndskraft.

Forskningen visar att ytlig känslohantering kan öka risken för stress och psykisk ohälsa, medan djup känslohantering förbättrar motståndskraft och mentalt välbefinnande. Denna koppling mellan emotionella krav och behovet av arbetsmiljöer som möjliggör autentiska känslouttryck är centralt för pedagogernas långsiktiga hälsa.

Både Lennartsdotter (2024, s. 47–50) och Hong et al. (2022, s. 6–7) betonar vikten av organisatoriska reformer för att minska risken för utmattning. Regelbunden återkoppling från ledarskapet och tillgång till emotionellt stöd är centrala faktorer för att hjälpa pedagoger hantera arbetets känslomässiga krav (Lennartsdotter 2024, s. 48–49). Dessutom betonar Lennartsdotter (2024, s. 55–57) vikten av autonomi och kontroll som skyddsfaktorer mot stress. När pedagoger får möjlighet att påverka sitt arbete och känna sig hörda, stärks både deras engagemang och förmåga att hantera komplexa krav.

## Ledarskapet i förskolan

Ledarskapet i förskolan spelar en central roll i att forma en arbetsmiljö där pedagoger kan utvecklas professionellt och samtidigt möta barnens behov. Kumpulainen, Sajaniemi, Suhonen och Pitkäniemi (2023, s. 75–77) lyfter fram att ett stödjande ledarskap, där chefer fungerar som möjliggörare snarare än enbart administratörer, bidrar till att skapa en miljö präglad av tillit och samarbete. Ett sådant ledarskap kännetecknas av att ledare regelbundet ger återkoppling och är tydliga i sin kommunikation. Genom att bygga förtroende och möjliggöra en öppen dialog kan ledare stärka både arbetsklimatet och pedagogernas engagemang i arbetet med barnens rättigheter.

En viktig egenskap hos framgångsrika ledare är deras systemintelligens – förmågan att förstå och navigera i komplexa organisatoriska sammanhang (Kumpulainen et al. 2023, s. 75–76). Ledare som skapar en arbetsmiljö där pedagoger känner sig trygga att dela idéer och lyfta utmaningar utan rädsla för negativa konsekvenser, stärker arbetslagets förmåga att samarbeta och lösa problem. En sådan kultur möjliggör innovation, stärker delaktighet och främjar gemensamt ansvar. Detta ledarskap är särskilt betydelsefullt i förskolemiljöer där tystnadskulturer eller starka hierarkiska strukturer kan begränsa pedagogernas handlingsutrymme. Genom att aktivt arbeta för en stödjande och öppen kultur kan ledare skapa de organisatoriska förutsättningar som behövs för att pedagogerna ska kunna möta både de juridiska och etiska krav som ställs på verksamheten (Kumpulainen et al. 2023, s. 76–77). Lennartsdotter (2024, s. 34–36) kompletterar denna bild genom att framhäva vikten av ett kommunikativt och öppet ledarskap som motverkar känslor av isolering och frustration bland pedagoger. Hennes forskning visar att ett ledarskap präglad av dialog stärker både pedagogernas välbefinnande och deras förmåga att fokusera på barnens rättigheter och behov. Genom att skapa en arbetsmiljö där pedagoger känner sig hörda och sedda kan ledare bidra till en långsiktig utveckling av förskolans kvalitet. Vidare lyfter Lennartsdotter (2024, s. 47–50) fram hur ledarskap kan fungera som en skyddsfaktor mot utmattning genom att erbjuda både organisatoriskt och emotionellt stöd.

Regelbundna dialoger där pedagoger får möjlighet att uttrycka sina behov och oro samt få återkoppling på sitt arbete, stärker arbetsförhållandena och minskar arbetsrelaterad stress. Ett gemensamt tema mellan Kumpulainen et al. (2023) och Lennartsdotter (2024) är betoningen på vikten av en arbetsmiljö där pedagoger tryggt kan uttrycka sina idéer utan rädsla för kritik. En sådan kultur stärker engagemang och motverkar tystnadskulturer som hämmar utveckling. Detta är centralt för vår studie, då ledarskapet påverkar möjligheten att möta barnens och pedagogernas behov hållbart.

## Kollegialt samarbete i förskolan

Kollegialt samarbete är avgörande för att skapa en god arbetsmiljö och samtidigt stärka barns rättigheter. Arbetslag som präglas av ömsesidigt förtroende och trygghet bidrar till både bättre prestationer och ökad arbetsglädje bland pedagogerna. Fyhn, Bang, Egeland och Schei (2023, s. 441–

445) betonar att arbetslagets förmåga att arbeta tillsammans i en inkluderande miljö inte bara minskar stress, utan även möjliggör långsiktig utveckling av strategier som stärker barns rättigheter och pedagogernas arbetsglädje. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009, s. 1–6) lyfter fram vikten av gemensam planering och reflektion. När pedagoger har utrymme att utveckla strategier tillsammans förbättras både arbetsmiljön och kvaliteten på undervisningen.

En annan viktig aspekt av kollegialt samarbete är förmågan att hantera konflikter och oenigheter. Fyhn et al. (2023, s. 441) påpekar att arbetslag som utvecklar gemensamma värderingar och mål minskar risken för splittring och främjar en känsla av samhörighet. Reflektion och ömsesidigt stöd stärker både den individuella och kollektiva förmågan att möta förskolans krav. Sheridan et al. (2009, s. 1–6) visar också att gemensamma strategier i arbetslagen kan stärka barns möjligheter att uttrycka sina åsikter och uppleva delaktighet. Genom att arbeta tillsammans för att skapa en inkluderande och lyhörd miljö kan pedagoger implementera principerna i Barnkonventionen och säkerställa att barns röster hörs och respekteras (UNICEF Sverige 2024, artikel 12).

## Sammanfattning av tidigare forskning

Forskningen visar att barns rättigheter och pedagogers arbetsmiljö är nära sammanflätade och påverkar varandra ömsesidigt. En förskolemiljö där barns rättigheter säkerställs kräver organisatoriskt stöd som möjliggör långsiktigt och rättighetsbaserat arbete. Stabilitet och tillräckliga resurser är avgörande för att stärka exempelvis barns trygghet och delaktighet, medan organisatoriska hinder som hög arbetsbelastning och bristande stöd underminerar detta arbete (Johansson & Emilson 2010, s. 165–167, 172–173; Sabol & Pianta 2012, s. 213–214).

Emotionella krav och tystnadskulturer påverkar pedagogers hälsa och barnens välmående, men arbetsmiljöer som främjar psykologisk trygghet, autonomi och dialog stärker både pedagogernas och barnens förutsättningar (Lennartsdotter 2024, s. 34–36, 47–50, 55–57; Hong et al. 2022, s. 2–7). Ledarskap och kollegialt samarbete lyfts som centrala faktorer för att skapa en kultur av trygghet och gemensamma mål som gynnar alla i verksamheten (Kumpulainen et al. 2023, s. 73–76; Fyhn et al. 2023, s. 441–445).

Sammantaget visar forskningen att organisatoriska, psykologiska och kollegiala faktorer är avgörande för en hållbar arbetsmiljö där både barns rättigheter och pedagogers arbetsvillkor tillgodoses. Denna uppsats bidrar med ett fokus på psykologisk trygghet som en central aspekt av arbetsmiljön och dess betydelse för pedagogers möjligheter att möta juridiska och etiska krav i förskolans vardag.

## Psykologisk trygghet som teoretiskt ramverk

Forskaren Amy Edmondsons teori om psykologisk trygghet är central för att förstå förskolepedagogers upplevda trygghet och hur denna påverkar deras förmåga att arbeta med barnens rättigheter. Teorin erbjuder ett ramverk för att undersöka de organisatoriska och sociala faktorer som bidrar till ett tryggt arbetsklimat där pedagoger kan agera öppet och ansvarsfullt.

Psykologisk trygghet definieras som ett arbetsklimat där individer vågar uttrycka idéer, ställa frågor och lyfta problem utan rädsla för negativa konsekvenser (Edmondson, 1999, s. 354–355). Detta är särskilt viktigt i förskolan, där arbetet präglas av juridiska, etiska och emotionella utmaningar, samtidigt som organisatoriska krav och resursbegränsningar kan skapa hinder (Skolverket, 2018, s. 5–7, 12–13). Detta gäller exempelvis situationer där pedagogerna förväntas balansera barns rättigheter enligt Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2024) med organisatoriska förutsättningar som tid och

resurser. I dessa sammanhang är ett klimat av psykologisk trygghet avgörande för att pedagoger ska kunna navigera komplexa beslut och prioritera barnens rättigheter och välbefinnande, även under pressade förhållanden.

Under arbetets gång övervägdes även andra teoretiska perspektiv, såsom maktteori, för att analysera de dynamiska relationerna mellan pedagoger, ledning och barn inom förskolan. Ett sådant perspektiv hade kunnat erbjuda insikter om hur makt fungerar som en relationell process, där ledningens och pedagogernas överordnade positioner kan påverka barns möjlighet att bli hörda och respekterade i enlighet med deras rättigheter (Foucault, 1982). Ett maktbaserat perspektiv kan också belysa hur dolda och strukturella maktförhållanden mellan dessa aktörer riskerar att skapa hinder för att barns rättigheter tillgodoses i praktiken (Lukes, 2005).

Trots att maktteori kan erbjuda insikter om de utmaningar som kan uppstå i relationen mellan dessa aktörer, valdes psykologisk trygghet för att lyfta fram lösningar som stärker barns rättigheter genom ett stödjande arbetsklimat. Teorin kan erbjuda verktyg för att förstå hur tillit och stödjande relationer mellan pedagoger, ledning och barn kan skapa en arbetsmiljö där vuxna känner sig trygga att agera ansvarsfullt för att sätta barnens bästa i fokus. Genom detta fokus kan relationella och emotionella aspekter av arbetsmiljön belysas som nyckelfaktorer för att främja barns möjligheter till delaktighet och inflytande.

Den psykologiska tryggheten formas av både individuella och organisatoriska faktorer. En stödjande arbetskultur är central, där ledarskap, kollegialt stöd och en tydlig feedbackkultur skapar en grund för trygghet (Edmondson, 1999, s. 354–357). Detta arbetsklimat stärker pedagogernas handlingsutrymme och möjliggör att de agerar utifrån barnens bästa, även när de står inför svåra prioriteringar eller motstridiga krav. Edmondson (1999, s. 357–359) betonar att utan psykologisk trygghet kan tystnadskulturer uppstå, där medarbetare undviker att lyfta viktiga frågor av rädsla för negativa konsekvenser, vilket kan försvåra arbetet med att säkerställa barns rättigheter och välbefinnande.

Genom att lyfta fram balansen mellan organisatoriska resurser, såsom ledarskap och struktur, och relationella aspekter, som förtroende och kollegialt stöd, erbjuder teorin en djupare förståelse för hur förskolepedagogers trygghet formas. Detta är särskilt relevant för att analysera hur trygghetens närvaro eller frånvaro påverkar pedagogernas förmåga att möta barns rättigheter på ett etiskt och ansvarsfullt sätt. Edmondsons teori används i denna studie som en analytisk lins för att förstå och tolka pedagogernas upplevelser av trygghet i arbetsmiljön. De fyra begreppen nedan är centrala för analysen och för att belysa samspelet mellan organisatoriska, relationella och individuella faktorer som påverkar pedagogernas arbete med barns rättigheter.

## **Upplevd trygghet (perceived safety)**

Upplevd trygghet är en känsla av att kunna uttrycka avvikande åsikter och lyfta problem utan rädsla för repressalier. Edmondson (1999, s. 354–355) framhåller att denna typ av trygghet är avgörande i arbetsmiljöer präglade av samarbete och utveckling. Inom förskolan innebär detta att pedagoger vågar framföra kritik eller belysa problem som påverkar exempelvis barns trygghet utan att riskera negativa konsekvenser. Ett konkret exempel från förskolan är att en pedagog vågar påtala brister i barnens säkerhet, exempelvis otillräcklig bemanning under utomhusaktiviteter, utan rädsla för att bli ignorerad eller utsatt för kritik.

Denna trygghet formas av faktorer som ledarskap, kollegialt stöd och organisationskultur. Om kritik hanteras på ett sätt som leder till negativa konsekvenser, såsom isolering eller minskat förtroende, undermineras den (Edmondson, 1999, s. 357–359). Däremot, om ledningen tar upp frågan och öppet diskuterar möjliga lösningar, stärks arbetslagets känsla av delaktighet och förtroende (Edmondson, 1999, s. 354–355). I förskolekontexten kan upplevd trygghet också spela en viktig roll vid känsliga ärenden, såsom att göra orosanmälningar eller hantera konflikter med föräldrar. Om en pedagog känner sig stöttad av ledningen när svåra beslut ska fattas, till exempel genom att få tydliga riktlinjer och emotionellt stöd, ökar sannolikheten att sådana frågor hanteras snabbt och effektivt.

När ledningen aktivt välkomnar idéer och kritik, exempelvis genom möten där personalen kan diskutera förbättringsförslag, kan detta bidra till att stärka både arbetslagets sammanhållning och förmågan till utveckling. Ett konkret exempel är regelbundna reflektionstillfällen där pedagoger tillsammans analyserar utmanande situationer, såsom konflikter mellan barn och svårigheter att uppnå läroplanens mål (Edmondson, 1999, s. 354–355). Forskning visar att sådana strukturerade reflektionstillfällen bidrar till att skapa en kultur där misstag ses som möjligheter till lärande snarare än orsaker till skuld (Edmondson, 1999, s. 356–357).

Att bygga upplevd trygghet kan förutsätta att ledningen är transparent och konsekvent i sitt agerande. Till exempel kan det innebära att ge tydlig och konstruktiv återkoppling som visar att personalens synpunkter tas på allvar, även om de inte alltid leder till omedelbara förändringar. En sådan feedbackkultur kan bidra till att stärka både pedagogernas engagemang och arbetslagets dynamik (Edmondson, 1999, s. 354–357).

## **Motstånd mot tystnad (resistance to silence)**

Motstånd mot tystnad innebär att bryta tystnadskulturer och lyfta fram frågor som kan vara obekväma men nödvändiga att diskutera. Edmondson (1999, s. 354–355) betonar att organisatoriska normer och konflikträdsla ofta leder till en tystnadskultur, där kritiska frågor inte tas upp öppet. I förskolan kan detta innebära att pedagoger undviker att ta upp problem som rör resursfördelning, hög arbetsbelastning eller barns trygghet, trots att dessa frågor är avgörande för verksamhetens kvalitet och barnens välbefinnande (Skolverket, 2018, s. 5–7).

Förskoleverksamheter präglas ofta av ett högt tempo och krav på att möta barnens behov under begränsade resurser. Tystnadskulturer kan exempelvis uppstå när pedagoger känner sig osäkra på om deras kritik kommer att tas emot konstruktivt eller om den kan leda till negativa konsekvenser, såsom utebliven befordran eller social isolering i arbetslaget (Edmondson, 1999, s. 357–359). Detta kan resultera i att viktiga frågor, som behovet av extra stöd för barn med särskilda behov eller problem med arbetsbelastning, inte tas upp. Konsekvensen blir att både barn och pedagoger riskerar att drabbas av den organisatoriska stagnation som tystnadskulturen för med sig (Edmondson, 1999, s. 360–361). För att bryta tystnaden kan en arbetsmiljö där ledarskapet aktivt uppmuntrar öppenhet och dialog vara en viktig förutsättning. Edmondson (1999, s. 354–355) betonar att ledare måste skapa forum där personalen känner sig trygga att dela sina perspektiv utan rädsla för negativa reaktioner. Ett exempel i förskolan är att ledningen organiserar regelbundna arbetslagsmöten där pedagogerna ges möjlighet att ta upp utmaningar och föreslå lösningar. Ett sådant möte kan exempelvis handla om att diskutera hur man kan förbättra fördelningen av planeringstid eller utveckla strategier för att hantera konflikter mellan barn. Genom att ledningen är närvarande och aktivt lyssnar, och dessutom följer upp med åtgärder, kan pedagogerna känna sig stärkta i sin roll och få större förtroende för att deras röst gör skillnad (Edmondson, 1999, s. 357–359).

Ett annat praktiskt verktyg kan vara att skapa en 'feedbackkultur' där pedagogerna inte bara delar problem utan också får stöd för att gemensamt hitta lösningar. Till exempel kan en rektor lyfta fram positiva exempel från tidigare möten där idéer från personalen har implementerats framgångsrikt, vilket kan inspirera fler att delta aktivt i diskussioner (Edmondson, 1999, s. 360–361). Genom att skapa en sådan kultur bygger ledarskapet inte bara förtroende utan också ett mer resilient och engagerat arbetslag som kan möta förskolans utmaningar med större effektivitet och trygghet (Edmondson, 1999, s. 357–359).

## **Coachande ledarskap (team leader coaching)**

Coachande ledarskap är en central komponent för att skapa psykologisk trygghet. Enligt Edmondson (1999, s. 354–356) kan ledare som aktivt engagerar sig i personalens välbefinnande och utveckling skapa en miljö där medarbetarna känner sig hörda och stöttade. I förskolan, där pedagoger ständigt

balanserar juridiska krav, etiska överväganden och organisatoriska utmaningar, kan detta förstås som särskilt betydelsefullt. Detta ledarskap kan innebära att ledare inte enbart delegerar uppgifter utan också stöttar personalen genom att ge dem möjlighet att reflektera och utvecklas. Till exempel kan rektorer delta i arbetslagsmöten för att gemensamt diskutera pedagogiska dilemman och identifiera strategier för att förbättra verksamheten (Edmondson, 2018, s. 118–120).

Det kan också handla om att ge stöd i svåra situationer, såsom att hantera oro för barns välbefinnande eller att göra anmälningar till socialtjänsten. Ledningen kan till exempel skapa en struktur för återkoppling där personalen regelbundet får möjlighet att lyfta oro eller behov i ett tryggt forum, vilket stärker deras känsla av delaktighet och ansvar (Edmondson, 1999, s. 357–359).

För att främja ett coachande ledarskap kan det vara viktigt att ledare också förstår och hanterar de emotionella utmaningar som pedagogerna ofta möter. Exempelvis kan rektorer stötta personalen i att bearbeta känslomässigt påfrestande händelser, såsom när barn får illa eller när föräldrar uttrycker missnöje med verksamheten (Edmondson 1999, s. 355–356). Ledare kan även erbjuda handledning eller workshops för att ge pedagogerna verktyg att hantera stressiga situationer och bygga motståndskraft (Edmondson 2018, s. 115–120). Detta kan kräva en balans mellan empati och professionalism, vilket i sin tur kan bidra till att skapa ett tryggt arbetsklimat där pedagogerna känner sig stöttade i sitt arbete.

## **Teamlärande beteende (team learning behavior)**

Teamlärande beteende avser arbetslagets gemensamma förmåga att reflektera, dela erfarenheter och utveckla strategier för att möta utmaningar. Edmondson (1999, s. 354–356) framhäver att teamlärande är avgörande för att både stärka arbetsmiljön och höja verksamhetens kvalitet. I förskolan kan detta innebära att pedagoger gemensamt diskuterar och hittar lösningar på juridiska frågor, såsom att tolka barnkonventionen eller hantera orosanmälningar till socialtjänsten (Edmondson, 1999, s. 357–359). Det kan också handla om att lösa konflikter med föräldrar genom att använda gemensamt framtagna strategier för samtal och kommunikation eller att utveckla nya pedagogiska metoder, exempelvis genom att introducera mer inkluderande arbetssätt för barn med särskilda behov (Skolverket, 2018, s. 5–7). Genom att arbeta på detta sätt kan arbetslagen samordna sina insatser mer effektivt, vilket leder till både en förbättrad arbetsmiljö och högre kvalitet i det pedagogiska arbetet.

En arbetskultur som värderar teamlärande uppmuntrar också till att analysera misstag och reflektera över hur verksamhetens mål kan uppnås på bästa sätt. Ett konkret exempel från förskolan är att efter en krävande period, till exempel en konflikt inom arbetslaget eller ett misslyckat projekt, samlas för att utvärdera vad som gick fel och identifiera lärdomar för framtiden (Edmondson, 1999, s. 354–356). Genom att normalisera diskussioner om misstag och skapa en trygg miljö för reflektion kan arbetslagen bättre förstå vilka förändringar som krävs för att förbättra arbetsflödet och samordningen.

Ledarskapet spelar en avgörande roll i att skapa förutsättningar för teamlärande. Ett praktiskt verktyg är att ledningen organiserar strukturerade reflektionstillfällen, såsom workshops eller arbetslagsmöten, där pedagogerna ges möjlighet att utbyta erfarenheter och framföra förbättringsförslag (Edmondson, 1999, s. 356–357). I förskolan kan detta exempelvis innebära att arbetslaget gemensamt utvecklar en handlingsplan för att öka barns delaktighet i dagliga aktiviteter eller att rektorn bjuder in externa experter för att ge ny inspiration och kunskap (Edmondson, 1999, s. 357–358). Dessa åtgärder stärker både sammanhållningen i arbetslaget och den långsiktiga utvecklingen av verksamheten, vilket i slutändan främjar barnens bästa.

## **Sammanfattning av teori**

Förskolans verksamhet ställer unika krav på pedagogerna, som behöver navigera juridiska och etiska ansvar i kombination med emotionella och organisatoriska utmaningar. En arbetsmiljö som präglas av

öppenhet, samarbete och förtroende stärker pedagogernas handlingsutrymme och deras förmåga att sätta barnens bästa i fokus.

För att psykologisk trygghet ska bli en integrerad del av förskolans kultur krävs både strukturella insatser och kulturella förändringar. Strukturella insatser kan exempelvis innefatta tillräckliga resurser, förbättrade arbetsvillkor och en tydligare ansvarsfördelning. Samtidigt är det avgörande att främja en kultur av dialog, inkludering och samarbete där pedagoger känner sig trygga att uttrycka idéer, lyfta problem och reflektera öppet utan rädsla för negativa konsekvenser. Genom att arbeta med dessa dimensioner – de strukturella och kulturella – kan förskolan utvecklas till en hållbar miljö som gynnar både personalens arbetsmiljö och barnens välmående. En stabil grund för lärande, samarbete och utveckling skapas, vilket är centralt för att förskolan ska kunna uppfylla sitt uppdrag enligt läroplanen (Skolverket 2018) och Barnkonventionen (UNICEF Sverige 2024).

Psykologisk trygghet är inte ett statiskt tillstånd, utan en process som kontinuerligt behöver näras och utvecklas. Genom att kombinera konkreta strukturella förbättringar med ett långsiktigt arbete för att skapa en stödjande och inkluderande kultur, kan förskolan bidra till en välfungerande och hållbar verksamhet där både pedagoger och barn ges möjlighet att utvecklas och må bra.

## Metod

I detta avsnitt presenteras den metodologiska ansatsen som har använts för att undersöka psykologisk trygghet i förskolans arbetsmiljö och hur denna påverkar pedagogernas förmåga att agera i enlighet med sitt juridiska och etiska ansvar. Valet av kvalitativa metoder, med särskilt fokus på semistrukturerade intervjuer, motiveras och beskrivs. Vidare redogörs för genomförandet av studien, från rekryteringsprocessen till intervjuerna och analysen av insamlad data. Slutligen reflekteras över de metodologiska styrkor och begränsningar som kan ha påverkat studiens resultat och slutsatser. Avsnittet är avsett att ge en tydlig och transparent bild av hur studien har genomförts samt att stärka dess trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet.

## Val av metod

Denna studie använder en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer för att undersöka förskolepedagogers upplevelse av psykologisk trygghet i arbetsmiljön och hur detta påverkar deras yrkesutövning. Kvalitativa metoder är särskilt användbara för att undersöka subjektiva upplevelser, och detta val grundar sig på studiens syfte att förstå de komplexa och personliga faktorer som påverkar pedagogernas agerande. Enligt Bryman (2018, s. 392–393) är kvalitativa metoder särskilt lämpade för att fånga individers personliga upplevelser och de många faktorer som påverkar deras beslut och handlingar. Denna metod valdes därför för att möjliggöra en djupgående analys av pedagogernas subjektiva erfarenheter och hur dessa relaterar till deras juridiska och yrkesetiska ansvar enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2018).

Semistrukturerade intervjuer erbjuder en kombination av struktur och flexibilitet. Samtalen styrs av en intervjuguide som säkerställer att viktiga teman täcks, samtidigt som deltagarna får möjlighet att reflektera fritt och bidra med egna insikter (Bryman 2018, s. 561–562). Denna flexibilitet är särskilt värdefull för att kunna fånga de komplexa och mångfacetterade dimensionerna av psykologisk trygghet, som påverkas både av organisatoriska och relationella faktorer. Genom detta tillvägagångssätt kunde vi sträva efter att täcka studiens teman och samtidigt ge utrymme för deltagarna att utforska sina upplevelser och reflektioner utan att bli begränsade av fasta svarsalternativ. En ytterligare styrka med kvalitativa metoder är deras förmåga att fånga de sociala och kontextuella dimensionerna av deltagarnas erfarenheter, vilket är centralt när man undersöker organisatoriska frågor (Bryman 2018, s. 394). Kvalitativa metoder ger oss också möjlighet att generera rika och

detaljerade data, vilket är avgörande för att förstå pedagogernas upplevelser av trygghet och ansvarstagande i deras arbetsmiljö. Genom att inkludera pedagoger med varierande bakgrunder och erfarenheter säkerställdes en viss grad av variation i datamaterialet, vilket stärker studiens överförbarhet (Bryman 2018, s. 512).

Trots dessa styrkor är vi medvetna om metodens begränsningar. Kvalitativa studier omfattar vanligtvis ett mindre urval av deltagare, vilket innebär att resultaten inte kan generaliseras i strikt mening (Bryman 2018, s. 408). Studiens syfte är dock att skapa en djupare förståelse för psykologisk trygghet i förskolemiljön, snarare än att uppnå generaliserbarhet. Vidare kan subjektivitet i tolkningen av data utgöra en risk, eftersom forskarens tidigare erfarenheter kan påverka både insamlingen och analysen av materialet (Bryman 2018, s. 410–411). För att hantera detta har vi noggrant dokumenterat forskningsprocessen och använt citat från intervjuerna som stöd för våra tolkningar, vilket stärker studiens trovärdighet (Bryman 2018, s. 509).

Enkäter övervägdes som en alternativ metod men bedömdes inte vara lämpliga för att uppfylla studiens syfte. Enkäter tenderar att generera kvantitativa data som saknar den djupare kontext och förståelse som denna studie eftersträvar (Bryman 2018, s. 288–290). Dessutom begränsar de fasta svarsalternativen respondenternas uttrycksmöjligheter, och forskarens frånvaro vid svarstillfället innebär att eventuella missförstånd inte kan klargöras (Bryman 2018, s. 288). Fägerborg (2011, s. 92) betonar också att enkäter saknar det viktiga inslaget av kroppslighet och närvaro, vilket annars kan ge en djupare förståelse av respondentens uttryck och perspektiv. Även om enkäter möjliggör datainsamling från ett större antal deltagare, saknar de den djupgående och kontextuella insikt som krävs för att förstå pedagogernas upplevelser av trygghet och ansvarstagande i förskolans miljö (Bryman 2018, s. 290).

Slutligen valde vi semistrukturerade intervjuer som metod med förhoppningen, som ovan nämnt, att fånga de nyanserade och subjektiva upplevelserna av psykologisk trygghet och för att möjliggöra en djupare förståelse för hur dessa upplevelser påverkar pedagogernas yrkesutövning i förskolans miljö.

## Genomförande

Genomförandet av denna studie har planerats och genomförts systematiskt med ambitionen att datainsamlingen skulle vara både effektiv och etiskt försvarbar. För att rekrytera deltagare kontaktades rektorer vid flera förskolor via e-post. Detta initiala tillvägagångssätt resulterade i ett begränsat gensvar, vilket ledde till att strategin utökades. Vi använde sociala medier samt personliga nätverk för att nå ut till potentiella deltagare, vilket visade sig vara en framgångsrik metod för att inkludera pedagoger från olika bakgrunder och erfarenheter. Detta bredare rekryteringssätt bidrog till en variationsrik datamängd som stärkte studiens överförbarhet (Bryman 2018, s. 512).

Totalt deltog fem pedagoger, inklusive både barnskötare och förskollärare, vilket möjliggjorde en mångfacetterad förståelse av de faktorer som påverkar psykologisk trygghet i arbetsmiljön. Ett målstyrt urval användes för att säkerställa att deltagarna hade relevanta erfarenheter som kunde bidra till att besvara forskningsfrågorna (Bryman 2018, s. 496).

Deltagarna informerades noggrant om studiens syfte, upplägg och vad deras medverkan innebar. Detta gjordes genom ett informationsbrev och ett samtyckesbrev (se bilaga 1 och 2), som skickades ut i förväg. Vår ambition var att skapa en trygg och öppen atmosfär där deltagarna kände sig bekväma att dela sina erfarenheter, även om ämnet psykologisk trygghet kan upplevas som känsligt (Vetenskapsrådet 2024, s. 62–67, s. 18–21).

Intervjuerna genomfördes både fysiskt och digitalt via Zoom, beroende på deltagarnas preferenser och geografiska tillgänglighet. Denna flexibilitet underlättade deltagandet och visade sig vara en användbar strategi för att hantera praktiska utmaningar som tidsbegränsningar och avstånd. Varje intervju varade mellan 45 och 60 minuter, vilket bedömdes ge tillräckligt med tid för att utforska studiens teman i detalj. En intervjuguide (bilaga 2) användes för att säkerställa att samtalen fokuserade

på studiens forskningsfrågor, samtidigt som den möjliggjorde en flexibel struktur som gav utrymme för deltagarnas egna reflektioner och oväntade insikter (Bryman 2018, s. 561–562). Frågorna formulerades som öppna och icke-ledande, vilket enligt Bryman (2018, s. 565) minimerar risken för styrning och främjar autentiska svar.

Intervjuerna spelades in med deltagarnas samtycke och transkriberades därefter ordagrant. För att säkerställa att all relevant information bevarades, genomfördes transkriptionerna noggrant och granskades manuellt. Detta arbete var tidskrävande men avgörande för att säkerställa datans kvalitet och noggrannhet (Bryman 2018, s. 566).

Även om vår ambition var att skapa en trygg samtalsmiljö är det svårt att helt säkerställa att alla deltagare kände sig fullständigt avslappnade under intervjun. Detta är en utmaning som ofta förekommer i kvalitativa studier, särskilt när ämnet kan upplevas som personligt eller känsligt (Bryman 2018, s. 495).

Genomförandet av denna studie följde en noggrant planerad process som strävade efter att balansera praktiska och etiska överväganden (Vetenskapsrådet 2024, s. 18–21). Genom att kombinera flexibilitet i rekrytering och intervjuformat med en strukturerad men samtidigt anpassningsbar metodik, kunde vi samla in data som bedömdes vara rik och nyanserad, vilket gav förutsättningar för en djupgående analys av psykologisk trygghet i förskolans arbetsmiljö (Bryman 2018, s. 561–563).

## **Databearbetning och analysmetod**

Bearbetningen av intervjumaterialet inleddes med en noggrann transkribering för att säkerställa att all relevant information bevarades och kunde analyseras systematiskt. Intervjuerna transkriberades ordagrant med hjälp av verktyget TurboScribe, vilket underlättade processen men krävde en manuell eftergranskning. Den manuella granskningen syftade till att identifiera och korrigera felaktigheter, såsom missuppfattade ord eller borttappade nyanser i samtalen. Detta arbete förbättrade inte bara kvaliteten på transkriptionerna utan gav oss också möjlighet att fördjupa vår förståelse av det insamlade materialet (Bryman 2018, s. 576).

Transkriptionerna organiserades systematiskt genom att de namngavs och kategoriserades som "Intervju 1", "Intervju 2" och så vidare. Denna strukturering bidrog till att skapa en tydlig överblick över materialet och underlättade senare analys. För att säkerställa att data hanterades forskningsetiskt, anonymiserades deltagarnas uppgifter i samband med transkriberingen. Detta innebar att identifierande detaljer som namn eller specifika platser ersattes med pseudonymer, vilket säkerställde att deltagarnas konfidentialitet skyddades i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (2024, s. 62–67).

Tematisk analys valdes som metod för att identifiera och tolka mönster och teman i det kvalitativa materialet. Enligt Braun och Clarke (2006, s. 77–101) erbjuder tematisk analys en flexibel ram för att analysera data på ett strukturerat och transparent sätt. I denna studie användes en huvudsakligen induktiv ansats, där teman fick växa fram direkt ur datamaterialet, samtidigt som analysen vägledades av det teoretiska ramverket för psykologisk trygghet. Detta möjliggjorde en balanserad metod där både deltagarnas utsagor och teoretiska perspektiv fick bidra till att besvara forskningsfrågorna (Bryman 2018, s. 568–570).

Kodningsprocessen inleddes med att hela materialet lästes igenom flera gånger för att skapa en helhetsbild av deltagarnas erfarenheter (Bryman 2018, s. 576). Därefter identifierades nyckelord, återkommande fraser och betydelsefulla uttalanden som markerades och kategoriserades. Dessa kategorier utvecklades vidare till teman som återspeglade de centrala aspekterna av deltagarnas berättelser (Braun & Clarke 2006, s. 86–88). Exempel på teman som framträdde i analysen inkluderade "upplevd trygghet", "motstånd mot tystnad", "coachande ledarskap" och "teamlärande beteende". Denna tematiska struktur möjliggjorde en djupare förståelse av både gemensamma nämnare och individuella variationer bland deltagarnas erfarenheter (Braun & Clarke 2006, s. 88–89).

För att tolka och kontextualisera resultaten användes Edmondsons (1999, 2018) teori om psykologisk trygghet. Genom att applicera detta teoretiska ramverk kunde vi få insikter i hur pedagogernas upplevelser av trygghet kan relatera till organisatoriska och relationella faktorer i deras arbetsmiljö. Edmondsons teori erbjöd också ett värdefullt perspektiv för att analysera hur ledarskap, samarbete och organisatoriska förutsättningar kan bidra till, eller begränsa, känslan av psykologisk trygghet i förskolan.

Under analysen var det viktigt att beakta både möjligheter och begränsningar i den valda metoden. Även om den induktiva ansatsen gav oss frihet att låta teman växa fram naturligt, medförde detta också en risk för subjektivitet i tolkningen. För att hantera detta dokumenterades hela analysprocessen noggrant, och citat från deltagarna användes systematiskt som stöd för tolkningarna. Detta bidrog till att stärka studiens trovärdighet och transparens (Bryman 2018, s. 568, 578). Citaten valdes med omsorg för att illustrera de identifierade temana. De utvalda citaten visar både gemensamma mönster och unika perspektiv som berikar förståelsen av psykologisk trygghet i arbetsmiljön (Bryman 2018, s. 578). För att säkerställa deltagarnas anonymitet redigerades citaten vid behov för att ta bort identifierande detaljer, samtidigt som deras autenticitet bevarades (Vetenskapsrådet 2024, s. 62–67).

Medvetenheten om den resurskrävande karaktären hos både transkribering och tematisk analys hanterades genom noggrann planering och prioritering av tid och resurser (Bryman 2018, s. 576). Den manuella insatsen i både transkribering och analys var arbetsintensiv men bedömdes som viktig för att datan skulle kunna behandlas på ett noggrant och etiskt sätt. Sammanfattningsvis möjliggjorde denna process en fördjupad och nyanserad förståelse för pedagogernas erfarenheter av psykologisk trygghet, vilket är centralt för att sträva efter att uppfylla studiens syfte (Bryman 2018, s. 578).

## Forskningsetiska överväganden

I denna studie har etiska överväganden haft en central roll för att främja en forskningsprocess som genomförs på ett ansvarsfullt och etiskt försvarbart sätt. Enligt riktlinjer från Vetenskapsrådet (2024, s. 53–67) är det avgörande att respektera deltagarnas rättigheter, autonomi och integritet genom hela forskningsprocessen. För att uppnå detta informerades deltagarna noggrant om studiens syfte, upplägg och hur deras data skulle användas, innan deras skriftliga samtycke inhämtades. Denna procedur bedömdes kunna bidra till att främja en transparent och förtroendefull relation mellan forskare och deltagare.

Ett av de viktigaste etiska målen var att upprätthålla konfidentialitet. Alla personuppgifter anonymiserades, och detaljer som kunde identifiera deltagarna avlägsnades från transkriptionerna. För att ytterligare stärka anonymiteten identifierades varje intervju med en siffra vid presentationen av resultaten. Detta är särskilt viktigt i kvalitativ forskning som rör känsliga ämnen, såsom psykologisk trygghet, där deltagarna kan uppleva en risk för att deras ärliga svar skulle kunna påverka deras arbetsrelationer negativt (Vetenskapsrådet 2024, s. 62–67).

Under intervjuprocessen strävade vi efter att minimera risken för social önskvärdhet, där deltagarna kan påverkas att ge svar som de tror att forskaren förväntar sig (Bryman 2018, s. 412). För att motverka detta formulerades intervjufrågorna som öppna och icke-ledande. Denna utformning syftade till att uppmuntra deltagarna att uttrycka sina upplevelser och åsikter fritt utan påverkan. Vidare eftersträvades det att skapa en trygg samtalsmiljö där deltagarna kunde känna sig bekväma och säkra att dela med sig av sina tankar, även om ämnet kunde upplevas som känsligt (Bryman 2018, s. 495).

Vid genomförandet av intervjuerna var vi medvetna om att psykologisk trygghet är ett känsligt ämne som kan väcka personliga reflektioner och potentiellt obehag för deltagarna. För att skapa ett så tryggt och lugnt intervjuklimat som möjligt betonade vi inför varje intervju att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar, och att deltagarna hade full rätt att avstå från att besvara frågor eller hoppa över delar de inte kände sig bekväma med. Vi uttryckte även vår tacksamhet för att de valde att dela med sig av sina

erfarenheter, vilket vi såg som en viktig aspekt för att bygga förtroende och ömsesidig respekt under samtalen.

Intervjuerna genomfördes med en semistrukturerad ansats men tog formen av lugna samtal snarare än strikt strukturerade frågeintervjuer. Genom att låta samtalen flöda fritt och anpassa frågorna efter deltagarnas berättelser strävade vi efter att skapa en samtalsmiljö där deltagarna kände sig trygga att dela sina upplevelser på sina egna villkor. Denna metodik överensstämmer med Edmondsons (1999, s. 354–355) teori om psykologisk trygghet, där en stödjande och respektfull samtalsmiljö uppmuntrar individer att dela sina tankar utan rädsla för negativa konsekvenser. Genom denna atmosfär av öppenhet och autonomi hoppades vi kunna minska risken för social önskvärdhet och samtidigt respektera deltagarnas integritet och autonomi (Vetenskapsrådet, 2024, s. 18–21).

Forskningsetiska överväganden omfattade även reflektioner kring maktrelationen mellan forskare och deltagare. För att minska denna obalans användes ett deltagarcentrerat förhållningssätt där deras perspektiv och erfarenheter prioriterades genom hela forskningsprocessen. Enligt Vetenskapsrådet (2024, s. 18–21) är det avgörande att forskare aktivt strävar efter att reducera maktskillnader och skapa en öppen och inkluderande dialog med deltagarna. Bryman (2018, s. 142–143) betonar också vikten av att uppnå en balans genom att lyssna aktivt och visa respekt för deltagarnas bidrag till forskningen. Genom att lyssna och visa respekt för deltagarnas berättelser eftersträvades en atmosfär av ömsesidigt förtroende och respekt, vilket ansågs kunna bidra till en etiskt försvarbar forskningsprocess och en trygg miljö för deltagarna.

Vid databearbetning och analys eftersträvade vi att säkerställa datans integritet genom noggrann transkribering och efterföljande manuell granskning av materialet. Denna process bedömdes inte bara kunna förbättra kvaliteten på det insamlade materialet utan också bidra till att vi blev mer förtrodda med data. Enligt Bryman (2018, s. 576) är detta en viktig del av kvalitativ forskning eftersom det stärker forskarens förståelse av deltagarnas utsagor och därmed analysens tillförlitlighet.

För att säkerställa att resultaten presenterades på ett etiskt sätt, valdes citat med omsorg för att illustrera studiens teman utan att kompromettera deltagarnas anonymitet. Citat har redigerats vid behov för att avlägsna information som skulle kunna identifiera enskilda individer, samtidigt som innehållets autenticitet bevarades. Denna strategi, som rekommenderas av Bryman (2018, s. 578), stärker trovärdigheten i kvalitativa studier.

Dessa etiska principer integrerades genom hela forskningsprocessen, från rekrytering till resultatpresentation. Genom att skydda deltagarnas anonymitet, säkerställa konfidentialitet och respektera deras autonomi strävade vi efter att utföra studien på ett etiskt hållbart sätt (Vetenskapsrådet 2024, s. 9–12, 18–21). Dessa åtgärder bedöms inte bara kunna stärka studiens trovärdighet utan även bidra till att främja förtroendet för forskning som rör känsliga ämnen (Bryman 2018, s. 129–133).

## Resultat och analys

Resultaten presenteras med fokus på våra forskningsfrågor, vilket möjliggör en strukturerad analys av hur arbetsmiljö och trygghet påverkar pedagogernas förmåga att uppfylla sina juridiska och etiska ansvar. Analysen bygger på intervjuer med fem erfarna pedagoger och kopplas till Edmondsons teori om psykologisk trygghet (Edmondson 1999) samt tidigare forskning.

Under intervjuerna framkom återkommande reflektioner från deltagarna. Samtliga uttryckte uppskattning över att arbetsmiljöns betydelse och dess koppling till förskolans uppdrag sattes i fokus, då detta ansågs vara ett område som ofta förbises i förskolekontexten. Informanterna påpekade att tidigare intervjuer i samband med andra examensarbeten ofta har fokuserat på ämnen som

undervisning, matematik och språk. Därför välkomnade de möjligheten att reflektera över hur arbetsmiljön påverkar både pedagogernas och barnens välbefinnande.

Studien lyfter arbetsmiljön som en nyckelkomponent för att uppnå pedagogiska mål och stärka barns rättigheter. Analysen bygger på en tematisk analys av intervjuerna, där de identifierade temana relaterades till de valda begreppen från teorin: upplevd trygghet, motstånd mot tystnad, coachande ledarskap och teamlärande beteende. Genom att koppla dessa teman och begrepp till teori och forskning skapas en fördjupad förståelse för arbetsmiljöns komplexitet i förskolans kontext. Citaten från intervjuerna används för att förankra analysen i pedagogernas praktiska erfarenheter och belysa hur arbetsmiljö och trygghet påverkar deras möjligheter att säkerställa barns rättigheter (UNICEF Sverige 2024; Skolverket 2018).

Resultaten ger en översiktlig indikation på hur samspelet mellan individuella och organisatoriska faktorer kan påverka arbetsmiljön, samt vilka utmaningar och möjligheter som kan uppstå i praktiken.

## Upplevd trygghet

Upplevd trygghet är en grundläggande dimension i förskolans arbetsmiljö och en viktig förutsättning för att pedagogerna ska kunna möta sitt ansvar gentemot barnen, särskilt i relation till deras juridiska och etiska rättigheter (Skolverket 2018; UNICEF Sverige 2024). Enligt Edmondson (1999, s. 354–355) skapas psykologisk trygghet genom faktorer som stödjande ledarskap, kollegial gemenskap och tillgång till organisatoriska resurser, vilka tillsammans formar arbetsmiljön.

I flera intervjuer lyfts exempel på en arbetsvardag där dessa förutsättningar saknas. En pedagog uttrycker:

Varje gång jag försöker lyfta något som inte fungerar, får jag höra att jag borde vara mer lojal och inte skapa problem. Det gör att jag tvekar att säga något, även när jag ser att det drabbar barnen.

Denna tvekan att uttrycka sig illustrerar en tystnadskultur som förhindrar pedagogerna från att lyfta viktiga problem. Enligt Edmondson (2018, s. 86–87; 91–92) innebär en sådan "riskminimerande kultur" att medarbetare undviker att lyfta problem av rädsla för repressalier. Konsekvenserna kan bli särskilt allvarliga i en förskolekontext där barns rättigheter till trygghet och skydd riskerar att förbises. Stress och hög arbetsbelastning utgör enligt empirin ytterligare hinder för pedagogerna att möta barnens behov. En pedagog beskriver:

Stress och press gör att vi inte har tid att vara närvarande, och det är barnen som lider mest av det. Barnen känner alla signaler som de vuxna runt omkring ger dem. Även om jag inte säger att jag mår skitdåligt, ser dem det på mig.

Detta citat visar hur arbetsvillkoren påverkar pedagogernas möjlighet att interagera med barnen på ett stödjande sätt. Lennartsdotter (2024, s. 43–45) betonar att sådana arbetsmiljöer skapar en känsla av otillräcklighet hos personalen, vilket riskerar att leda till att barnens behov av trygghet förbises. Empirin tydliggör sambandet mellan pedagogernas upplevda trygghet och barnens välbefinnande. En pedagog säger:

Om vi är otrygga så märker barnen det. Trygghet är livsviktigt för att vi ska kunna ge barnen det de behöver – annars brister det. Det handlar inte bara om mig – det handlar om att barnen ska få det bästa möjliga stödet.

Detta citat tydliggör att pedagogernas trygghet direkt påverkar deras förmåga att skapa en trygg miljö för barnen. Edmondson (1999, s. 350–354) beskriver att när psykologisk trygghet saknas, minskar möjligheten till reflektion och lärande, vilket påverkar både personalens och verksamhetens långsiktiga hållbarhet.

Repressiva arbetsmiljöer, präglade av kontroll och dokumentation, framstår i empirin som en ytterligare faktor som underminerar psykologisk trygghet. En pedagog beskriver:

Vi fick handlingsplaner som en varning, typ ett sätt att säga att vi borde tystna, annars kommer vi få negativa konsekvenser.

Denna erfarenhet visar hur repressiva strukturer förhindrar öppen dialog och utveckling. Edmondson (2018, s. 91–92) beskriver att en sådan kultur förstärker tystnad och riskminimering bland medarbetarna, vilket i sin tur påverkar verksamhetens kvalitet negativt. Lennartsdotter (2024, s. 34–36) påpekar att arbetsmiljöer som fokuserar på övervakning och dokumentation ofta prioriterar administrativa krav framför barnens behov, vilket minskar arbetsglädjen och gör det svårt att följa läroplanens riktlinjer.

Ett konkret exempel från empirin visar hur detta påverkar pedagogernas beteende:

Ledningen hade svårt att ta hand om kollegiala konflikter eller problem på ett seriöst sätt. Jag hade en kollega som tappade humöret inför barngruppen, men när vi försökte ta upp det med ledningen togs det inte på allvar. Det var väldigt frustrerande och bidrog till en känsla av otrygghet.

Citatet illustrerar hur ledningens bristande hantering av konflikter kan förstärka en känsla av maktlöshet och bristande trygghet hos pedagogerna. När den psykologiska tryggheten saknas, tyder empirin på att vissa pedagoger undviker att lyfta behov av förändringar, eftersom de inte tror att det kommer att leda till förbättringar. Detta kan påverka arbetsglädjen negativt och leda till en minskad förmåga att möta barnens behov av omsorg och stöd.

Flera pedagoger beskriver hur bristen på stöd från ledningen underminerade deras självkänsla och trygghet i yrkesrollen. En pedagog uttrycker:

Om vi gör misstag eller inte uppfyller ledningens förväntningar får vi höra det direkt. Det känns aldrig som att vi får stöd för att förbättra oss, utan bara kritik. Det har gjort att många av oss känner oss otrygga i vårt arbete.

Detta citat illustrerar hur ensidig kritik från ledningen skapar en känsla av otrygghet och otillräcklighet bland pedagogerna. När feedback enbart fokuserar på brister, utan att erbjuda stöd eller vägledning, påverkar det inte bara deras självkänsla utan också deras vilja att ta initiativ till utveckling.

Lennartsdotter (2024, s. 34–36) betonar att bristande kommunikation och stöd från ledningen är avgörande för att pedagoger ska känna sig trygga och kunna utvecklas i sin yrkesroll.

En annan pedagog betonar vikten av balanserad återkoppling:

Det är viktigt att känna sig sedd och uppskattad. Jag vill veta både vad jag gör bra och vad jag kan förbättra, men det måste finnas en balans. Alltför ofta handlar feedback om vad som är fel, vilket gör att man tappar lusten.

Empirin visar att bristen på positiv återkoppling från ledningen kan leda till att pedagoger känner sig osedda och ovärderade. Enligt Edmondson (2018, s. 42–43, 77–78, 110–120) bör feedback syfta till att skapa lärande och engagemang. När detta saknas, riskerar verksamhetens utveckling att stagnera, då pedagoger drar sig för att ta initiativ eller genomföra förändringar av rädsla för kritik.

Ytterligare frustration uttrycks av pedagoger som upplever en brist på tillit från ledningen. En pedagog beskriver detta så här:

Men samtidigt saknades känslan av att någon säger, 'Vad bra du gör, jag litar på dig.' I stället kändes det ofta som, 'Har du verkligen koll på allt?' Det är svårt att känna sig trygg och uppskattad i en sådan miljö.

Detta citat reflekterar hur en ledningskultur som präglas av misstänksamhet och kontroll underminerar pedagogernas trygghet i yrkesrollen. Lennartsdotter (2024, s. 34–36) beskriver hur repressiva arbetsmiljöer kan skapa en ond cirkel av osäkerhet och minskad arbetsglädje, vilket också framgår i empirin. När pedagogerna inte känner sig litade på, påverkas deras möjlighet att arbeta självständigt och effektivt, vilket i förlängningen kan drabba barnens välbefinnande.

Empirin visar att pedagogernas otrygghet direkt påverkar barnen. Pedagoger beskriver hur stress och brist på stöd från ledningen försvårar deras förmåga att möta barnens behov. En pedagog uttrycker:

Barnen känner alla signaler som de vuxna runt omkring ger dem. Även om jag inte säger att jag mår skitdåligt, ser dem det på mig.

Denna observation belyser hur pedagogernas känslomässiga tillstånd överförs till barngruppen. Hong et al. (2022, s. 4–7) och Lennartsdotter (2024, s. 34–36, 63–64) betonar att stress och press i arbetsmiljön kan leda till utbrändhet, vilket påverkar både pedagogernas närvaro och barnens trygghet. Detta kan skapa en orolig stämning i barngruppen, särskilt när pedagogerna saknar stöd för att hantera konflikter eller känslomässigt utmanande situationer. En sådan arbetsmiljö påverkar direkt barnens känsla av trygghet och deras sociala samt emotionella utveckling.

I kontrast till bristerna i ledningsstödet framhöll flera pedagoger kollegial gemenskap som en avgörande faktor för att hantera utmaningar och skapa trygghet i arbetsmiljön. En pedagog uttrycker:

Det som fungerar bra är att vi kollegor verkligen stöttar varandra. Vi ser varandra och försöker hjälpa till så gott vi kan, det är sådant som gör att man ändå klarar av dagarna.

Detta citat belyser hur stöd från kollegor fungerar som en skyddande faktor i en annars pressad arbetsmiljö. När ledningens stöd saknas framstår den kollegiala samverkan som en avgörande komponent för att hantera stress och säkerställa barnens behov.

I situationer där andra stödfunktioner brister blir kollegial gemenskap särskilt viktig. En pedagog beskriver:

När man känner att allt är kaos och ledningen inte lyssnar, då är det kollegorna som gör att man ändå kan gå till jobbet. Vi hjälper varandra att hålla ihop och försöker lösa problemen tillsammans.

Dessa citat illustrerar hur ett starkt samarbete mellan kollegor kan skapa en känsla av stabilitet och trygghet, även i krävande arbetsförhållanden. Enligt Edmondson (1999, s. 354–355; 2018, s. 117–118, 160–163) stärker en hög nivå av psykologisk trygghet arbetslagets kapacitet att samarbeta effektivt, vilket är avgörande för att hantera utmaningar och minska stress.

Kollegial samverkan bidrar också till att pedagoger kan hantera praktiska utmaningar, såsom underbemanning. En pedagog beskriver:

När vi var underbemannade bestämde vi att rotera våra uppgifter för att stötta varandra. Det gav oss en känsla av kontroll trots situationen.

Detta citat visar att kollegial gemenskap inte bara erbjuder emotionellt stöd utan även fungerar som en praktisk strategi för att säkerställa att verksamheten fungerar. Genom att samarbeta och dela ansvar kan pedagoger anpassa sig till pressade situationer och fortfarande prioritera barnens behov. Detta speglas i empirin, där flera pedagoger beskriver hur gemenskapen inom arbetslaget bidrog till att barnens trygghet kunde säkerställas trots utmanande förhållanden.

En pedagog reflekterar över kollegial gemenskaps påverkan på barnen:

Jag jobbar med fantastiska kollegor som alltid sätter barnen först. Alla tar sitt ansvar och ser till att barnen får den omsorg och trygghet de behöver. Det är processarbetet och det pedagogiska utvecklingsarbetet som det brister, eftersom vi saknar tid och resurser för det. Men när det gäller att vara där för barnen, fungerar vi väldigt bra som ett team.

Detta citat betonar att även om långsiktigt utvecklingsarbete kan bli lidande på grund av resursbrist, säkerställs barnens dagliga omsorg och trygghet genom arbetslagets samarbete. Edmondson (2018, s. 15–18, 42–43) betonar att psykologisk trygghet inom arbetslaget bidrar till att pedagoger vågar samarbeta och dela ansvar, vilket är avgörande för att möta barnens behov även under pressade förhållanden.

Kollegial gemenskap framstår som en central faktor för att hantera utmaningar i arbetsmiljön och skapa trygghet för både pedagoger och barn. Genom att dela ansvar och stötta varandra bidrar

arbetslaget till att minska stress och säkerställa kontinuitet i barnens omsorg, även när organisatoriska resurser är otillräckliga. Hong et al. (2022, s. 6–7) beskriver hur kollegial gemenskap fungerar som en buffert mot arbetsrelaterad stress och stärker arbetslagets resiliens, vilket också framgår i empirin.

## Motstånd mot tystnad

Att bryta tystnadskulturer är en viktig förutsättning för en arbetsmiljö där pedagoger vågar lyfta utmaningar och föreslå förbättringar. Tystnadskulturer hämmar dialog, reflektion och organisatoriskt lärande, vilket försvårar både kortsiktiga och långsiktiga förbättringar (Edmondson, 1999, s. 354–357; Edmondson, 2018, s. 42–43). I förskolans kontext, där flexibilitet och samarbete är centralt, blir detta särskilt relevant.

Empirin belyser att tystnadskulturer inte bara påverkar pedagogernas arbetsmiljö utan också barns rättigheter. Ett exempel är en pedagog som beskriver sin erfarenhet av att försöka lyfta resursbrist inför ledningen:

När jag försökte ta upp att vi saknade resurser för att hantera en särskilt utmanande barngrupp, fick jag veta att jag borde vara tacksam för det vi hade. Efter det slutade jag försöka, för det kändes som att ingen lyssnade ändå.

Citatet illustrerar hur en brist på ledningsstöd kan leda till resignation och passivitet, vilket försvårar möjligheten att förbättra verksamheten. Edmondson (2018, s. 85–90) betonar att detta förhindrar organisationer från att dra nytta av medarbetarnas erfarenheter och idéer, vilket i sin tur blockerar nödvändiga förändringar.

En annan pedagog illustrerar hur tystnadskulturen sträcker sig till kommunikationen med föräldrar:

Ni ska inte berätta för föräldrar att det inte finns vikarier eller personal, det angår inte dem så vår rektor. Men samtidigt vill vi kunna försvara vårt arbete, men det kom som en chock att vi tystades ner... att det finns en tystnadskultur.

Citatet tydliggör att ledningens ovilja att erkänna problem inte bara underminerar pedagogernas arbetsglädje utan också möjligheten att bygga ett transparent samarbete med föräldrarna. Detta strider mot både Skolverkets riktlinjer (2018) och Barnkonventionens krav på transparens och trygghet i barnens vardag (UNICEF Sverige 2024). Sådana kulturer riskerar att skapa en ond cirkel där pedagogers rädsla att agera förstärker organisatoriska brister, vilket leder till konsekvenser för barns trygghet och utveckling. Edmondson (1999, s. 354–355) beskriver detta som en process där "förlorat lärande" hindrar organisationen från att utvecklas.

Empirin visar exempel där barns behov riskerar att förbises på grund av pedagogers tvekan att agera. En pedagog beskriver:

Om vi inte vågar lyfta problem och vi är stressade, arga eller otrygga, så märker barnen det direkt. De kanske inte förstår det i ord, men de känner det. Det påverkar deras välbefinnande och hur vi som vuxna kan möta deras behov.

Denna observation illustrerar hur barns trygghet och utveckling påverkas negativt av vuxnas rädsla för att lyfta problem. Detta står i direkt konflikt med förskolans uppdrag att säkerställa en trygg och stödjande miljö (Skolverket 2018; UNICEF Sverige 2024). Psykologisk trygghet är, enligt Edmondson (1999, s. 354–355), en förutsättning för att bryta detta mönster och skapa en kultur där medarbetare känner sig trygga att lyfta problem och bidra till förbättringar. Edmondson (1999, s. 354–355) framhåller att psykologisk trygghet är en förutsättning för att bryta denna cirkel. När medarbetare känner sig trygga att uttrycka sig, kan organisationen identifiera problem och förbättra både arbetsmiljön och kvaliteten på verksamheten.

En återkommande faktor i vår empiri är rädslan för konflikter, som ytterligare förstärker tystnadskulturen. En pedagog uttrycker detta så här:

Det känns som att många inte vågar säga något av rädsla för att skapa konflikter. Vi är ofta för tysta när det gäller att ifrågasätta beslut eller lyfta problem, och det gör att vi inte kommer framåt.

En annan pedagog förklarar hur bristen på stöd från ledningen skapar osäkerhet:

Jag har till och med sagt till min förskollärare att mejla våra synpunkter till chefen så att det finns dokumenterat. Men ibland vågar inte ens förskollärarna stå upp för arbetslaget, och det skapar en stor osäkerhet.

Rädslan för att skapa konflikter kan få direkta konsekvenser för barnens trygghet och utveckling. När pedagoger tvekar att agera på problem som påverkar barnen, riskerar barns behov att förbises. Detta kan exempelvis innebära att barn inte får det stöd de behöver i situationer som kräver vuxnas närvaro och vägledning. En pedagog delade en situation där denna tystnad påverkade ett barn negativt:

Jag såg att ett barn blev ledset varje gång en kollega höjde rösten, men jag vågade inte säga något. Jag var rädd att skapa konflikter, och i stället blev barnet kvar i den här jobbiga situationen.

Denna händelse illustrerar hur en arbetsmiljö präglad av rädsla och tystnad kan medföra att barns rättigheter inte tillgodoses. Genom att undvika att hantera problem i arbetslaget, åsidosätts förskolans ansvar att skydda varje barns välbefinnande och trygghet (Skolverket 2018; UNICEF Sverige 2024). I kontrast till detta beskriver en deltagare en positiv erfarenhet från en tidigare arbetsplats:

Min tidigare chef skapade en kultur där det var okej att vara kritisk. Hon lyssnade verkligen och tog våra synpunkter på allvar. Det gjorde att vi vågade prata om svåra saker och tillsammans hitta sätt att förbättra verksamheten.

Denna erfarenhet tydliggör hur ett stödjande ledarskap kan skapa en trygg och inkluderande arbetsmiljö. Edmondson (1999, s. 352–357) betonar att team med hög psykologisk trygghet är bättre rustade att identifiera och lösa problem utan rädsla för negativa konsekvenser, vilket stärker både personalens engagemang och barnens trygghet.

Utöver ledarskapets betydelse lyfte flera deltagare fram vikten av kollegialt stöd. En pedagog förklarar:

Vi har byggt en kultur där vi vågar vara ärliga med varandra. Det känns som att vi verkligen kan prata om allt, även sådant som är svårt. Det har gjort att vi litar på varandra och kan ta oss an problem tillsammans.

I sådana miljöer kan pedagogerna samarbeta för att lösa utmaningar, exempelvis genom att gemensamt ta ansvar för en överbelastad barngrupp. Kumpulainen et al. (2023, s. 75–76) framhåller att en stark kollegial gemenskap inte bara minskar arbetsrelaterad stress utan också ökar arbetslagets kapacitet att identifiera och åtgärda problem.

## Coachande ledarskap

Ledarskapet visade sig vara en viktig aspekt under intervjuerna, då pedagogerna beskrev hur chefernas agerande direkt påverkar deras känsla av trygghet, engagemang och kapacitet att arbeta för barnens bästa. De erfarenheter som framkom – både positiva och negativa – illustrerar hur ledarskapet antingen kan stärka eller försvaga arbetsmiljön.

Flera deltagare vittnade om en brist på närvaro från sina chefer, vilket skapade en känsla av att vara övergivna i sitt arbete:

Våra chefer är sällan närvarande och visar inget intresse för vad vi faktiskt gör. När vi ber om hjälp eller vill diskutera en fråga blir vi avfärdade. Det känns som att vi lämnas att klara oss själva, och det påverkar både oss och barnen negativt.

Denna upplevelse belyser hur bristande ledarskapsstöd kan förstärka en känsla av maktlöshet och osäkerhet bland pedagogerna, vilket enligt Edmondson (1999, s. 354–355) undergräver psykologisk trygghet. När pedagoger känner sig övergivna i sitt arbete riskerar viktiga aspekter av barnens trygghet och utveckling att åsidosättas, såsom att uppmärksamma signaler om barn som far illa eller att hantera konflikter i barngrupper. Detta förstärks av empirin, där bristen på stöd från cheferna gjorde att pedagoger kände sig tvungna att själva hantera situationer utan vägledning, vilket i förlängningen påverkar barnens trygghet negativt.

En annan pedagog beskrev liknande erfarenheter men med fokus på svårigheterna att få stöd och beslut i tid:

Min chef är nästan aldrig på plats, och även om hon lyssnar när vi ringer, så tas inga beslut. Det gör att man till slut ger upp och hanterar saker på sitt eget sätt, vilket kan påverka barnens trygghet.

Här framkommer hur avsaknaden av närvarande och beslutsfattande ledarskap kan skapa en otydlig struktur, vilket gör det svårt för pedagogerna att känna stöd i sitt arbete. Denna otydlighet leder till att viktiga frågor, som barns behov av omsorg eller insatser för barn med särskilda behov, lämnas obesvarade. I linje med Edmondson (2018, s. 115–120) kan detta förstås som en konsekvens av bristande psykologisk trygghet. För att bryta denna spiral krävs ett coachande ledarskap som är engagerat, närvarande och främjar en öppen dialog.

Ett exempel på hur bristande dialog kan påverka arbetsmiljön framkom i en pedagogs reflektion:

Det pratades mycket om att vi skulle ha en öppen dialog, men varje gång man tog upp ett problem blev svaret, 'Det här har vi redan pratat om, kan vi gå vidare?' Det fanns aldrig någon riktig vilja att lösa problemen, vilket gjorde att jag till slut gav upp.

Denna erfarenhet visar hur pedagogerna kan känna sig ignorerade och osedda, vilket skapar frustration och till slut resignation. När dialogen inte leder till faktiska åtgärder eller lösningar förstärks känslan av hopplöshet, och personalen kan tappa engagemanget att lyfta frågor som påverkar barnens välbefinnande. Detta riskerar att påverka både arbetsmiljön och verksamhetens kapacitet att säkerställa barnens trygghet och rättigheter. Edmondson (1999, s. 354–355) framhåller att en arbetsmiljö där dialog och tillit saknas underminerar medarbetarnas engagemang och viljan att bidra till verksamhetens utveckling. Lennartsdotter (2024, s. 83, 104) beskriver också att kulturer präglade av tystnad och brist på stöd ofta uppstår i sådana miljöer, där medarbetare avstår från att lyfta problem.

Empirin visar att denna tystnadskultur, präglad av bristande stöd och kommunikation från ledningen, kan få direkta konsekvenser för barnen. När pedagogerna känner sig osäkra eller upplever att deras röster inte blir hörda, riskerar barnens behov att förbises, och deras rätt till omsorg och en trygg miljö hotas. En arbetsmiljö där dialog och psykologisk trygghet främjas framträder som en viktig förutsättning för att pedagogerna ska kunna arbeta effektivt för barnens bästa och för verksamhetens långsiktiga hållbarhet.

En annan pedagog beskrev hur beslutsfattandet kändes ensidigt och distanserat:

Det går inte att diskutera och ha samtal med våra chefer. De fattar snabba beslut utan att lyssna på oss, och det känns som att vi inte har något att säga till om. De säger att barnen ska vara i fokus, men deras agerande visar att vi som arbetar med barnen inte värderas.

Dessa vittnesmål belyser en arbetsmiljö där pedagogerna upplever att deras insatser och åsikter inte värdesätts, vilket direkt påverkar deras känsla av trygghet och engagemang i arbetet. Avsaknaden av stöd från ledningen skapar en känsla av osynlighet och maktlöshet, vilket i sin tur riskerar att påverka pedagogernas förmåga att ge barnen den omsorg och trygghet de behöver. Edmondson (1999, s. 354–355) betonar att tillit och öppen kommunikation är avgörande för att medarbetare ska våga bidra med problemlösning och konstruktiva förslag. I detta sammanhang kan pedagogernas känsla av att deras perspektiv ignoreras kopplas till en brist på psykologisk trygghet, vilket försvagar deras vilja och förmåga att hantera utmaningar.

I linje med detta beskriver Lennartsdotter (2024, s. 83, 104) att bristande dialog och stöd från ledningen kan leda till att viktiga problem förblir ouppmärksammade. Empirin illustrerar att detta kan få konkreta konsekvenser i förskolans vardag, exempelvis i situationer där barn med särskilda behov kräver extra stöd eller där konflikter mellan barn behöver hanteras. Om pedagogerna inte känner sig trygga att uttrycka sina behov och lyfta dessa frågor till ledningen, riskerar barns trygghet och utveckling att äventyras.

Edmondson (2018, s. 91–92) framhåller att tystnadskulturer är särskilt skadliga i arbetsmiljöer som kräver samarbete och kommunikation för att lösa komplexa problem. Förskolans kontext, där både juridiska krav och barns känslomässiga välbefinnande står i fokus, exemplifierar hur avsaknaden av dialog kan leda till att centrala utmaningar inte hanteras. När pedagogerna, som i empirin, beskriver känslor av resignation och brist på inflytande, undermineras verksamhetens kapacitet att skapa hållbara lösningar och säkra barns rättigheter. För att bryta denna negativa spiral betonar Edmondson (1999, s. 354–357) betydelsen av strategier som stärker dialog och samarbete inom organisationen. Regelbundna möten där pedagogerna får utrymme att lyfta svåra frågor, såsom arbetsbelastning eller behov av kompetensutveckling, kan bidra till att stärka arbetslagets dynamik.

I förskolan är ledarskapets engagemang avgörande för att initiera dessa processer. Ett närvarande och stöttande ledarskap kan inte bara bidra till att pedagogerna känner sig sedda och hörda utan också skapa en miljö där barns behov och rättigheter sätts i centrum. Genom att värdera pedagogernas insikter och erfarenheter kan verksamheten utvecklas på ett sätt som gynnar både personalen och barnen.

## Teamlärande beteende

Teamlärande beteende framstår som i våra intervjuer som en central komponent för att skapa en hållbar och utvecklingsinriktad arbetsmiljö i förskolan. Edmondson (2018, s. 110–115) beskriver teamlärande som en process där arbetsgrupper reflekterar, delar erfarenheter och utvecklar gemensamma strategier för att hantera utmaningar. Detta är särskilt viktigt i förskolans kontext, där höga krav på flexibilitet och föränderliga behov kräver kontinuerligt samarbete för att säkerställa en hög kvalitet i både det pedagogiska arbetet och arbetsmiljön för personalen. Deltagarnas berättelser lyfter fram hur tidspress och bristande resurser försvårar möjligheten till reflektion och samarbete. En pedagog uttrycker detta:

Det känns som att vi alltid springer mellan olika uppgifter och aldrig får tid att sätta oss ner tillsammans. Våra möten handlar mest om praktiska frågor, och vi får aldrig möjlighet att diskutera pedagogiska strategier eller barnens behov på djupet.

Detta citat illustrerar hur brist på strukturerad tid för reflektion påverkar både arbetsmiljön och pedagogernas förmåga att utveckla verksamheten. Edmondson (1999, s. 354–356) betonar att teamlärande kräver tid och utrymme för dialog och gemensamt lärande. När möten enbart handlar om logistik och kortsiktiga operativa frågor, som beskrivs i empirin, riskerar teamet att tappa fokus på långsiktiga pedagogiska mål, vilket kan leda till stagnation i verksamhetens utveckling. Lennartsdotter (2024, s. 83, 104) framhåller att reflektion och analys är avgörande för att skapa en hållbar arbetsmiljö och för att systematiskt kunna möta barns behov på ett mer strategiskt sätt. Hög personalomsättning framstod som ytterligare en utmaning som underminerar arbetslagens möjlighet att bygga de relationella band och den trygghet som krävs för effektivt teamlärande. En pedagog uttrycker detta tydligt:

När personal flyttas mellan avdelningar hela tiden tappar vi det här samarbetet som är så viktigt. Vi hinner inte bygga relationer eller lära oss av varandra, och det påverkar både oss och barnen.

En annan pedagog beskrev hur personalomsättningen påverkar barnens trygghet:

Barnen flyttas runt, vi flyttas runt. Det här är en sådan osäker plats tycker jag, och det är svårt att fokusera på barnen när vi alltid saknar personal och måste springa mellan avdelningar.

Dessa vittnesmål belyser hur hög personalomsättning påverkar både samarbetsförmågan och barnens känsla av säkerhet och utveckling. När pedagoger ständigt behöver anpassa sig till nya kollegor, riskerar tid och energi att gå förlorad, tid som annars kunde ha använts för att utveckla verksamheten. Sabol och Pianta (2012, s. 215) understryker att stabilitet i relationerna mellan barn och vuxna är avgörande för barns emotionella utveckling, eftersom kontinuerliga och trygga relationer bidrar till att skapa en miljö där barn kan känna sig säkra och blomstra.

Edmondson (199, s. 350–354, 355–357) framhåller att teamlärande kräver en organisatorisk kultur där tid och utrymme för reflektion prioriteras. När dessa strukturer saknas, som i de exempel som lyfts fram i empirin, riskerar arbetslagen att förlora fokus på långsiktig utveckling och istället fastna i kortsiktiga lösningar. För att motverka detta kan det behövas att ledningen inte bara säkerställer resurser för gemensam reflektion och samarbete, utan också arbetar för att minska personalomsättningen och skapa stabila arbetslag. Detta skulle kunna ge pedagogerna bättre förutsättningar att möta barns behov samtidigt som verksamhetens pedagogiska kvalitet stärks. En annan central aspekt av teamlärande är vikten av kontinuitet och samarbete över tid. Pedagogerna beskrev hur personalomsättning och ledningens beslut att flytta personal utan att rådfråga arbetslagen underminerade förutsättningarna för samarbete och stabilitet. En pedagog reflekterade:

När en ny kollega kommer in, måste vi börja om med att bygga tillit och hitta gemensamma rutiner. Det tar tid, och under den perioden blir det svårare att hålla fokus på barnens utveckling.

Denna utmaning, där arbetslagen behöver omstrukturera och anpassa sig till nya medarbetare, riskerar att ta tid och energi från det pedagogiska arbetet. Edmondson (1999, s. 362–365, 369–370) betonar att team som inte har möjlighet att stabilisera sina relationer förlorar värdefull tid och energi som annars kunde användas för gemensamt lärande och utveckling. Hög personalomsättning kan försvaga teamets samarbetsförmåga och påverka barnens känsla av trygghet och utveckling negativt. Enligt Sabol och Pianta (2012, s. 215) är stabilitet i relationerna mellan barn och vuxna avgörande för barns emotionella utveckling, vilket visar hur organisatoriska beslut kan ha direkta konsekvenser för barnens välmående.

Vidare framhålls hur ledarskap som möjliggör delaktighet och trygghet stärker teamets sammanhållning och ökar arbetsglädjen, vilket är avgörande i kontexter med hög komplexitet och krav på samarbete. Sheridan et al. (2009, s. 6) betonar att avsaknaden av medarbetarnas inflytande i beslutsprocesser kan leda till bristande tillit och försvaga samarbetet inom arbetslaget, vilket påverkar verksamhetens kvalitet och utveckling negativt.

En pedagog beskrev detta:

Det går inte att diskutera och ha samtal med våra chefer. De fattar snabba beslut utan att lyssna på oss, och det känns som att vi inte har något att säga till om.

Sådana situationer kan leda till frustration och minska arbetslagets vilja att samarbeta och utveckla gemensamma strategier för att möta barnens behov. Kumpulainen et al. (2023, s. 75) påpekar att denna typ av ledarskap kan skapa otrygghet och försvåra arbetslagets samarbete. Pedagogernas erfarenheter understryker också hur bristen på stabilitet och gemensam riktning inom arbetslaget försvårade förmågan att arbeta effektivt för barnens bästa.

Trots dessa utmaningar beskrev vissa pedagoger positiva exempel på hur strukturerade och regelbundna möten kunde bidra till att stärka teamlärandet. En pedagog förklarade:

Vi har schemalagda reflektionstider varje vecka där vi verkligen får gå igenom hur vi arbetar med barnen. De här mötena är till för att vi ska kunna dela idéer och stötta varandra i att hitta lösningar.

Dessa möten, där teamet aktivt reflekterar över sitt arbete, fungerade som en viktig plattform för att främja samarbete och utveckling. Edmondson (1999, s. 354–356) betonar att teamlärande kräver regelbundna tillfällen för dialog och gemensamt lärande. När möten möjliggör diskussion om barngruppernas behov och strategier för att hantera utmaningar, stärker detta inte bara arbetslagets dynamik utan bidrar också till barnens trygghet och utveckling.

Positiva exempel på inkluderande ledarskap, där teamet fick möjlighet att delta i beslutsfattandet, lyftes också fram. En pedagog beskrev:

Vi har en kultur där vi alltid försöker hjälpa varandra. Om någon behöver stöd eller har en idé, lyssnar vi och försöker tillsammans hitta lösningar. Det gör att vi känner oss starka som team.

Dessa erfarenheter visar att en öppen dialog och inkluderande ledarskap kan stärka arbetslaget och skapa en känsla av samhörighet. Edmondson (2018, s. 115–118) beskriver att inkluderande ledarskap ökar teamets ansvarstagande och stärker dess förmåga att hantera komplexa utmaningar. När pedagoger känner sig delaktiga i beslut som rör barnens behov, främjar detta både deras engagemang och motivation att utveckla verksamheten.

En kultur präglad av tillit och gemensamma mål, som Edmondson (2018, s. 110–115) beskriver, kan främja samarbete och lärande och samtidigt bidra till innovation och trygghet i förskolan. Genom att uppmuntra teamlärande kan arbetslagen inte bara stärka sin egen arbetsmiljö utan också skapa bättre förutsättningar för att möta barnens behov. Pedagogernas berättelser visar att regelbundna möten och delat beslutsfattande är centrala verktyg för att motverka maktobalanser och stödja en hållbar utveckling i verksamheten. Detta säkerställer att barnens rättigheter och välmående står i centrum för det pedagogiska arbetet.

## Sammanfattning av resultat och analys

Empirin visar att förskolans arbetsmiljö har en direkt inverkan på pedagogernas möjligheter att uppfylla sitt juridiska och etiska uppdrag gentemot barnen. En central faktor i detta sammanhang är ledarskapets stöd och närvaro. När chefer är frånvarande eller inte lyssnar på pedagogernas behov och perspektiv uppstår en otydlighet som påverkar både arbetsmiljön och pedagogernas förmåga att möta barnens behov. Brister i ledarskapet kan leda till att barnens trygghet och rättigheter riskerar att förbises, särskilt i situationer där extra stöd eller vägledning är nödvändigt.

Samtidigt framträder kollegial gemenskap som en skyddande faktor i en pressad arbetsmiljö. När arbetslag samarbetar och delar ansvar kan de gemensamt hantera utmaningar och säkerställa barnens välmående, även under svåra förhållanden. Pedagogerna beskrev hur samarbete och ömsesidigt stöd inom arbetslaget minskade stress och skapade en känsla av kontroll, även när resurserna var begränsade. Detta belyser hur kollegial samverkan kan fungera som en buffert mot negativa konsekvenser av bristande ledarskap.

En relaterad aspekt som lyftes fram var teamlärande – en process där gemensam reflektion och erfarenhetsutbyte används för att utveckla verksamheten. Strukturerade, regelbundna möten där pedagoger ges möjlighet att diskutera barnens behov och verksamhetens utveckling identifierades som en viktig komponent för att förbättra både arbetsmiljön och den pedagogiska kvaliteten. Dock framkom att tidspress och resursbrist ofta begränsar dessa möjligheter, vilket resulterar i att möten tenderar att fokusera på kortsiktiga praktiska frågor snarare än långsiktig pedagogisk utveckling.

En återkommande utmaning som belystes var förekomsten av en tystnadskultur, där pedagoger undviker att lyfta problem eller uttrycka kritik av rädsla för negativa konsekvenser. Denna tystnad underminerar möjligheten till organisatoriskt lärande och kan på sikt påverka både arbetsmiljön och barnens trygghet negativt. För att bryta detta mönster framstår psykologisk trygghet, som skapas genom stödjande ledarskap och tillit inom arbetslagen, som en avgörande förutsättning.

Sammantaget indikerar resultaten att en stödjande arbetsmiljö, präglad av stabilitet, dialog och kollegialt samarbete, är avgörande för att pedagogerna ska kunna säkerställa barnens rättigheter och skapa en trygg förskolemiljö. För att möjliggöra detta krävs organisatoriska förändringar som stärker långsiktig utveckling och pedagogisk hållbarhet. Dessa insikter utgör en grund för den efterföljande diskussionen, där resultaten sätts i relation till teori och praktik.

## Diskussion

Detta avsnitt fokuserar på att analysera resultaten i ljuset av teorier om psykologisk trygghet och ledarskapets betydelse för arbetsmiljön. Detta ger en ram för att förstå resultaten i relation till studiens syfte och tidigare forskning. Genom en kvalitativ ansats och intervjuer med pedagoger har faktorer såsom ledarskap, kollegial gemenskap och organisatoriska förutsättningar identifierats som centrala för att skapa en stödjande arbetsmiljö. Samtidigt pekar resultaten på utmaningar, som bristande ledarskap, tystnadskulturer och hög personalomsättning, vilka kan påverka pedagogernas möjligheter att säkerställa barns rättigheter.

Det är dock viktigt att notera att resultaten är explorativa och baseras på intervjuer med fem pedagoger. Därmed speglar de specifika kontexter snarare än att vara generaliserbara för hela förskolesektorn. Denna begränsning minskar inte värdet av studiens insikter utan betonar i stället vikten av att förstå hur organisatoriska och relationella faktorer påverkar pedagogernas upplevda trygghet i arbetsmiljön och deras förmåga att utföra sitt arbete.

I detta avsnitt diskuteras dessa resultat i relation till studiens syfte och tidigare forskning. Vidare reflekteras vilka implikationer detta har för förskolans praktik och framtida forskning

## Psykologisk trygghet i förskolan: Utmaningar och möjligheter

Edmondson (1999, s. 354–355) definierar psykologisk trygghet som en gemensam övertygelse om att det är säkert att ta mellanmänniska risker, vilket stärker samarbete och lärande. Våra resultat tyder på att denna teori kan bekräftas genom att trygghet är avgörande för pedagogernas förmåga att möta sitt ansvar gentemot barnen. Samtidigt framkommer att tryggheten ofta hotas av organisatoriska faktorer såsom resursbrist, personalomsättning och ledarskapets frånvaro. Flera deltagare beskrev hur personalens omplaceringar och bristen på stabilitet skapade en känsla av osäkerhet, vilket i sin tur påverkade deras möjlighet att fokusera på barnens behov.

Denna otrygghet överensstämmer med Lennartsdotters (2024, s. 94–101) analys av hur resursbrist och hög arbetsbelastning begränsar pedagogers handlingsutrymme. Lennartsdotter kopplar också detta till en känsla av otillräcklighet hos pedagogerna, vilket vår empiri stödjer. Resultaten indikerar att denna otillräcklighet kan påverka barnens rätt till en trygg miljö negativt, något som också lyfts fram i Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2024, s. 14–16). Sheridan et al. (2009, s. 1–3) betonar vikten av långsiktiga resurser och stabilitet för att säkerställa pedagogers kapacitet att möta barns behov, men vår empiri pekar på att denna stabilitet ofta saknas, vilket kan skapa osäkerhet för både pedagoger och barn.

En central fråga i relation till syftet är om trygghet kan byggas enbart genom gruppens interna dynamik, som Edmondson (1999, s. 354–357, 362–365) framhåller, eller om den kräver bredare organisatoriskt stöd. Våra resultat tyder på att tryggheten i förskolan inte enbart är relationell utan även beroende av institutionellt stöd, såsom tydliga strukturer och ledarskapets närvaro. Sabol och Pianta (2012, s. 213–214) understryker vikten av stabilitet och tillit på institutionsnivå som en

förutsättning för barns välbefinnande. Vår empiri visar dock att pedagogerna ofta saknar denna stabilitet, vilket underminerar deras förmåga att säkerställa barns rättigheter och agera i enlighet med sitt etiska ansvar.

Vidare belyser Hong et al. (2022, s. 5–6) hur känslohantering påverkar personalens förmåga att hantera krav i arbetsmiljön. De beskriver hur ytlig känslohantering, där personalen tvingas dölja sina verkliga känslor, ofta leder till utbrändhet, medan djup känslohantering – där personalen kan hantera känslor på ett mer autentiskt sätt – bidrar till motståndskraft. Våra resultat visar att pedagogerna ofta upplevde en press att dölja sin stress och oro, vilket kunde skapa en känsla av distans gentemot barnen.

Detta förstärker vikten av organisatoriska förutsättningar som möjliggör psykologisk trygghet, något även Lennartsdotter (2024, s. 41–43) lyfter fram. Våra resultat pekar på att kollegial gemenskap kan fungera som en skyddande faktor i en pressad arbetsmiljö. Flera deltagare beskrev hur samarbete och ömsesidigt stöd mellan kollegor hjälpte dem att hantera stress och arbetsbelastning, trots brist på formellt stöd från ledningen. Johansson och Emilson (2010, s. 50–52) betonar att kollegial gemenskap kan stärka arbetslagens kapacitet att möta barns behov och skapa en mer stödjande arbetsmiljö.

Våra resultat indikerar dock att denna gemenskap ofta används som en tillfällig lösning för att hantera organisatoriska brister, snarare än som en långsiktig strategi. Kumpulainen et al. (2023, s. 73–76) framhåller att långsiktig trygghet kräver både kollegial samverkan och ett aktivt stöd från ledarskapet. Fyhn et al. (2023, s. 441–445) betonar vikten av ett ledarskap som främjar en kultur av öppenhet och dialog, där arbetslagens ansträngningar synliggörs och ges möjlighet att utvecklas.

Trots detta visar våra resultat att frånvaron av ett närvarande och lyhört ledarskap förstärker känslan av osynlighet och maktlöshet bland pedagogerna. Denna brist på ledarskapsstöd kan i förlängningen bidra till tystnadskulturer där pedagogerna undviker att lyfta problem av rädsla för negativa konsekvenser, vilket i sin tur kan påverka barnens trygghet och rättigheter negativt.

## **Tystnadskultur: Effekter på arbetsmiljö och barns rättigheter**

Tystnadskultur framträder tydligt i empirin som en betydande utmaning för psykologisk trygghet. Resultaten visar att pedagoger ibland känner sig osäkra på att framföra kritik eller synpunkter, även när det sker genom formella kanaler som dokumentation eller mejl till ledningen. Denna osäkerhet kan skapa en känsla av maktlöshet i arbetslaget, särskilt när pedagogerna upplever att deras synpunkter inte bemöts eller att även ledande personal känner tveksamhet att framföra kritik.

Edmondson (2018, s. 85–90) framhåller att tystnadskulturer kan hindra lärande och innovation, vilket kan bli särskilt problematiskt i förskolans kontext där barns rättigheter och välmående är centrala. I förskolan, där flexibilitet och samarbete är avgörande för att möta barns individuella behov kan en tystnadskultur leda till brister i både arbetsmiljön och barnens rätt till trygghet. Lennartsdotter (2024, s. 34–36) kopplar tystnad till repressiva strukturer, såsom höga dokumentationskrav och övervakning, som kan förstärka känslor av maktlöshet bland pedagoger. Våra resultat bekräftar detta genom att flera pedagoger beskriver hur de, trots en vilja att förbättra verksamheten, ofta känner sig begränsade av organisatoriska och ledarskapsrelaterade faktorer.

En central fråga i relation till syftet är hur tystnadskulturen påverkar pedagogernas förmåga att leva upp till sitt juridiska och etiska ansvar. Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2024, s. 14–16) fastslår att pedagoger har en skyldighet att agera i barnens bästa intresse och säkerställa deras rätt till trygghet och skydd. Resultaten visar att när tystnadskulturer förhindrar öppna dialoger om verksamhetens utmaningar, finns en risk att barns behov förbises. Stress, frustration och en känsla av otrygghet bland pedagoger kan dessutom påverka deras bemötande av barn, vilket kan leda till att barns emotionella signaler förbises eller missförstås. När psykologisk trygghet saknas begränsas möjligheterna att identifiera och åtgärda problem som direkt påverkar barnens trygghet. Sheridan et al. (2009, s. 4–6)

betonar vikten av långsiktiga resurser och stödjande strukturer för att säkerställa att pedagoger kan agera i enlighet med dessa krav. Våra resultat indikerar att ledarskapet ofta inte prioriterar dessa aspekter, vilket kan bidra till att förstärka tystnadskulturen.

Hong et al. (2022, s. 5–6) lyfter fram hur ytlig känslohantering, där personal döljer sina verkliga känslor för att upprätthålla en professionell fasad, ofta förekommer i repressiva arbetsmiljöer. Denna typ av känslohantering kan enligt deras studie leda till stress och utbrändhet. Våra resultat bekräftar detta genom att pedagoger beskriver att de ofta tvingas undertrycka sina känslor för att hantera akuta behov, vilket riskerar att långsiktiga förbättringar och reflektioner skjuts åt sidan. Behovet av ledarskap som inte bara främjar dialog utan också aktivt stödjer pedagogernas välbefinnande och handlingsutrymme framträder tydligt i empirin. Fyhn et al. (2023, s. 441–445) betonar att stödjande ledarskap kan bryta dessa negativa spiraler genom att skapa en kultur av öppenhet och tillit. Våra resultat tyder dock på att ledarskapet ofta är frånvarande eller passivt, vilket kan bidra till att förstärka tystnadskulturen och minska pedagogernas möjligheter att lyfta problem.

Detta väcker frågor om hur ledarskap kan reformeras för att bryta negativa mönster och samtidigt säkerställa barns rättigheter. Edmondson (2018, s. 115–118) framhåller att ledarskap som aktivt främjar psykologisk trygghet är avgörande för att skapa en kultur där medarbetarna vågar lyfta problem och delta i förbättringsprocesser. Våra resultat indikerar att detta inte bara handlar om ledarskapets närvaro utan också om dess förmåga att lyssna på och agera utifrån personalens perspektiv.

En spänning som identifierats i analysen är balansen mellan behovet av organisatorisk kontroll och kravet på att främja en arbetsmiljö som möjliggör dialog och reflektion. Resultaten pekar på att pedagogernas upplevelse av maktlöshet och osynlighet kan vara kopplad till en ledningskultur som prioriterar administrativa krav och dokumentation framför pedagogisk utveckling. Lennartsdotter (2024, s. 34–36) beskriver detta som en utmaning i offentliga verksamheter, där fokus på kontroll kan underminera arbetslagens kreativitet och handlingskraft.

För att bryta tystnadskulturen kan ett helhetsperspektiv krävas där både strukturella och relationella faktorer adresseras. Detta innebär inte bara organisatoriska reformer utan även en förändring av ledarskapets roll och ansvar. Sheridan et al. (2009, s. 4–6) betonar att ett ledarskap som fokuserar på dialog och tillit kan stärka arbetsmiljön och säkerställa att barns rättigheter står i centrum för verksamheten. Våra resultat indikerar dock att detta kan vara en utmaning i förskolans kontext, där både resursbrist och organisatoriska krav ofta prioriteras framför pedagogernas och barnens behov.

## **Kollegial gemenskap: styrkor och begränsningar**

Kollegial gemenskap framträder i vår empiri som en central faktor för att hantera utmaningar i förskolans arbetsmiljö. Resultaten visar att pedagogerna ofta förlitar sig på varandra för stöd, särskilt i situationer där ledarskapet upplevs som otillräckligt eller frånvarande. Denna form av samarbete beskrivs som avgörande för att skapa en stödjande miljö och stärka arbetslagens förmåga att möta barns behov, vilket överensstämmer med Johansson och Emilsons (2010, s. 171–172) slutsatser om att kollegial gemenskap spelar en viktig roll för att främja barns lärande och bidra till en positiv arbetsmiljö för pedagogerna. Samtidigt visar vår empiri att kollegial gemenskap ofta används som en kompensation för bristande organisatoriskt stöd. Pedagogerna beskriver hur de, i frånvaro av lyhört ledarskap, vänder sig till sina kollegor för att skapa en känsla av sammanhållning och hantera arbetsmiljörelaterade utmaningar. Denna dynamik speglar Kumpulainen et al. (2023, s. 73–76) som framhåller att kollegial gemenskap kan fungera som en skyddande faktor mot stress och arbetsbelastning, men att den inte kan ersätta stabila organisatoriska strukturer och stödjande ledarskap.

Våra resultat pekar på att kollegial gemenskap kan fungera som en buffert mot stress och bristande resurser, men att den inte nödvändigtvis ersätter ledarskapets roll i att skapa stabilitet och långsiktighet.

En annan aspekt som framkommer i vår empiri är att kollegial gemenskap, trots sina positiva effekter, kan bidra till en viss grad av stagnation. När arbetslagen saknar extern feedback och stöd från ledarskapet, finns en risk att gemenskapen blir självrefererande, vilket kan hämma innovation och utveckling. Edmondson (1999, s. 354–355) betonar att psykologisk trygghet inte enbart handlar om interna relationer i arbetslaget utan också om förmågan att integrera externa perspektiv och utmaningar. Våra resultat indikerar att pedagogerna, trots en stark kollegial gemenskap, ofta upplever att de saknar verktyg och stöd för att hantera komplexa problem, såsom resursbrist och hög arbetsbelastning.

En utmaning som framträder i resultaten är att kollegial gemenskap, trots sina positiva effekter, kan bidra till stagnation när den används som en ersättning för formellt ledarskapsstöd. När arbetslagen saknar extern feedback och stöd från ledningen finns en risk att gemenskapen blir självrefererande, vilket kan hämma innovation och utveckling. Edmondson (1999, s. 354–355) betonar att psykologisk trygghet inte enbart handlar om interna relationer inom arbetslaget utan också om förmågan att inkludera externa perspektiv och utmaningar. Våra resultat bekräftar detta genom att pedagogerna, trots en stark kollegial sammanhållning, ofta upplever att de saknar de verktyg och strukturella förutsättningar som krävs för att hantera mer komplexa utmaningar, såsom resursbrist och hög arbetsbelastning.

Johansson och Emilson (2010, s. 170–172) lyfter fram vikten av samverkan inom förskolemiljöer och hur detta samarbete kan stärka barns lärande och värdeöverföring. Våra resultat visar att kollegial gemenskap kan ha en positiv inverkan på pedagogers arbetsmiljö, men också att denna form av samarbete kan leda till en dubbel arbetsbörda. Pedagogerna beskriver hur de förväntas ta ett större ansvar än sina ordinarie arbetsuppgifter, inklusive att hantera problem som egentligen faller under ledarskapets ansvar. Denna observation stöds av Lennartsdotter (2024, s. 34–36), som varnar för att en överdriven tillit till kollegial gemenskap kan leda till utbrändhet när arbetslag förväntas kompensera för brister i organisatoriskt stöd.

För att skapa en hållbar arbetsmiljö där kollegial gemenskap kan fungera som en långsiktig resurs snarare än en tillfällig lösning framstår behovet av strukturellt stöd som avgörande. Våra resultat understryker att kollegial autonomi behöver balanseras med stöd från ledningen för att säkerställa att arbetslagens kapacitet inte överbelastas. Sheridan et al. (2009, s. 7–10) betonar att denna balans är central för att skapa en arbetsmiljö där både pedagoger och barn kan trivas och utvecklas långsiktigt. Fyhn et al. (2023, s. 441–445) argumenterar för att ledarskapet spelar en nyckelroll i att skapa organisatoriska förutsättningar där arbetslag inte enbart tvingas förlita sig på sin interna samverkan utan också ges möjlighet att utvecklas genom stabilitet och långsiktigt stöd. Våra resultat pekar på att kollegial gemenskap, trots sina styrkor, endast tycks fungera optimalt när den kompletteras med ett aktivt och närvarande ledarskap som lyssnar på pedagogernas behov och möjliggör långsiktig pedagogisk utveckling.

## **Ledarskapets roll: förutsättningar för psykologisk trygghet**

Ledarskapets närvaro eller frånvaro framträder i empirin som en avgörande faktor för psykologisk trygghet. Flera pedagoger beskrev att chefer ofta är frånvarande och visar begränsat intresse för verksamhetens dagliga utmaningar. När de söker stöd eller önskar diskutera arbetsrelaterade frågor, upplever de att deras synpunkter inte tas på allvar, vilket skapar en känsla av osynlighet och bristande trygghet. Detta överensstämmer med Edmondsons (2018, s. 115–118) betoning på att stödjande och

inkluderande ledarskap är centralt för att skapa en psykologiskt trygg arbetsmiljö, särskilt i kontexter där samarbete och flexibilitet är avgörande.

Våra resultat visar dock att många pedagoger upplever att ledarskapet inte aktivt främjar dialog eller delaktighet, vilket kan förstärka känslan av maktlöshet.

Samtidigt är det viktigt att beakta ledarens egen position i organisationen. Edmondson (1999, s. 354–355) lyfter fram att chefer, för att kunna skapa trygghet och samarbete i sina team, själva är beroende av psykologisk trygghet och organisatoriskt stöd. Detta nyanserar bilden av ledarskapets roll och understryker vikten av att chefer har de rätta organisatoriska förutsättningarna för att kunna stötta personalen på ett meningsfullt sätt. När chefer får det stöd de behöver kan de i högre grad bidra till att barns rättigheter och behov placeras i centrum av pedagogernas dagliga arbete.

En annan aspekt som framträder i empirin är att pedagogerna ofta lämnas att hantera problem och konflikter på egen hand när ledarskapet är passivt eller frånvarande. Denna frånvaro innebär att pedagogerna själva får ta ansvar för att lösa utmaningar, vilket kan öka arbetsbelastningen och minska möjligheterna till reflektion och professionell utveckling. Fyhn et al. (2023, s. 441–445) betonar att ledarskapets roll inte endast handlar om fysisk närvaro utan även om att aktivt skapa en kultur präglad av öppenhet och tillit. Våra resultat tyder dock på att detta ofta saknas, vilket bidrar till att pedagoger känner sig övergivna i sitt ansvar. Sheridan et al. (2009, s. 4–6) betonar att ledarskapets främsta uppgift är att skapa de organisatoriska förutsättningar som möjliggör både barns och pedagogers välbefinnande. Våra resultat indikerar dock att många pedagoger upplever att ledarskapet i praktiken tenderar att prioritera administrativa krav framför pedagogiska behov, vilket kan skapa en känsla av att deras insatser inte värderas.

Trots att flera informanter framhävde vikten av ett närvarande och stödjande ledarskap, identifierades även organisatoriska begränsningar som en faktor som påverkar ledarskapets effektivitet. Tidsbrist och resursbrist framstår som centrala hinder som kan göra det svårt även för chefer med goda intentioner att fullt ut stötta pedagogerna. Kumpulainen et al. (2023, s. 75–77) betonar att ledarskapets möjligheter att agera påverkas av dessa organisatoriska faktorer, vilket kan begränsa deras kapacitet att bygga relationer och skapa förutsättningar för psykologisk trygghet.

En annan utmaning som framkommer i resultaten är ledarskapets roll i relation till tystnadskulturer. När ledarskapet inte tar personalens oro och synpunkter på allvar finns en risk att detta befäster en kultur där problem ignoreras snarare än adresseras. Edmondson (2018, s. 85–90) beskriver hur ett passivt ledarskap kan bidra till att cementera negativa spiraler av tystnad och passivitet. Våra resultat indikerar att när pedagogernas upplevelser inte bemöts eller bekräftas av ledningen, kan detta leda till att de gradvis slutar lyfta problem och istället hanterar utmaningar tyst inom arbetslaget.

Samtidigt framträder en paradox i resultaten: medan pedagogerna kritiserar ledarskapets frånvaro, uttrycker vissa även en oro över att ledarskapet, när det är närvarande, ibland upplevs som kontrollerande snarare än stödjande. Detta väcker frågan om hur ledarskap kan balansera behovet av organisatorisk ordning med kravet på att skapa en arbetsmiljö som främjar trygghet och samarbete. Edmondson (2018, s. 115–118) framhåller att denna balans kräver ett ledarskap som är både inkluderande och lyhört. Våra resultat tyder dock på att detta ofta förblir en utmaning i förskolans kontext. För att bryta negativa mönster och stärka psykologisk trygghet kan det krävas en förändring av ledarskapets roll – från en funktion av administrativ övervakning till en aktivt stödjande roll. Fyhn et al. (2023, s. 441–445) betonar att detta innebär att skapa utrymme för dialog, reflektion och lärande, samt att erkänna pedagogernas bidrag som centrala för verksamhetens framgång. Våra resultat pekar dock på att detta kan kräva både förändringar i ledarskapets attityder och de organisatoriska strukturer som begränsar dess möjligheter att agera stödjande.

## Sammanfattning av diskussionen

Diskussionen analyserar hur psykologisk trygghet i förskolans arbetsmiljö påverkas av både relationella och strukturella faktorer. Empirin visar att kollegial gemenskap spelar en central roll för att hantera utmaningar, men att dess funktion begränsas när det saknas stöd från ledarskap och organisation. Denna begränsning belyser att trygghet inte enbart kan byggas genom interna gruppdynamiker, utan också kräver stabilitet och tydliga organisatoriska strukturer.

Ett framträdande tema är att ledarskapets frånvaro förstärker känslor av osynlighet och maktlöshet, vilket i sin tur kan leda till tystnadskulturer. Detta utmanar teorin om psykologisk trygghet som enbart en grupprocess och pekar på behovet av ledarskapets aktiva roll i att skapa förutsättningar för dialog och tillit. Samtidigt väcker resultaten frågor om hur ledarskapet kan balansera krav på kontroll och effektivitet med behovet av att möjliggöra trygghet och samarbete i arbetslagen.

Resultaten pekar också på en paradox: medan kollegial gemenskap fungerar som en stödjande faktor i en pressad arbetsmiljö, kan den i avsaknad av ledarskap bidra till stagnation och självreferens. Detta understryker vikten av att trygghet inte enbart är en relationell fråga utan också beroende av extern feedback och långsiktigt organisatoriskt stöd.

Vidare visar empirin att brist på psykologisk trygghet inte bara påverkar pedagogernas arbetsmiljö utan också deras förmåga att möta barns behov och rättigheter. Detta fördjupar förståelsen av hur strukturella och relationella faktorer samspelar och skapar förutsättningar – eller hinder – för att säkerställa en trygg miljö för både pedagoger och barn.

## Praktiska tillämpningar och förbättringsförslag

Denna studie erbjuder möjliga praktiska perspektiv för att förbättra arbetsmiljön i förskolan och stödja pedagogernas arbete med att möta barns behov och rättigheter.

En praktisk implikation är vikten av att integrera schemalagda reflektionstider som en prioriterad del av arbetsstrukturen. Återkommande, strukturerade möten med fokus på pedagogiska strategier och barns behov kan ge arbetslaget utrymme att tänka långsiktigt, snarare än att fastna i akuta operativa frågor. För att säkerställa mötenas relevans kan de kopplas till specifika mål, exempelvis att utvärdera arbetsmetoder eller utveckla handlingsplaner för barns behov. Trots dessa möjligheter är det tydligt att implementering av reflektionstider kräver organisatoriska förändringar.

Flera deltagare beskrev hur tidsbrist och operativa krav prioriterade bort reflektion, vilket begränsade möjligheten att arbeta strategiskt. Ett konkret förslag är att arbetsgivare omfördelar resurser och arbetsuppgifter för att frigöra tid för pedagogiskt utvecklingsarbete. Användningen av en reflektionsguide eller mötesmall kan potentiellt hjälpa arbetslagen att hålla fokus och maximera värdet av mötestiden.

Stabiliteten i arbetsgrupper framstår som avgörande för att bygga långsiktiga relationer och skapa en trygg arbetsmiljö. Förskolor kan dra nytta av strategier för att minska personalomsättning, såsom tydliga introduktionsprogram, regelbundna arbetslagsbyggande insatser och ekonomiska incitament för att behålla personal. Sabol och Pianta (2012, s. 213–215) understryker att kontinuitet i relationerna mellan barn och vuxna inte bara stärker barnens emotionella utveckling utan också förbättrar arbetslagens kapacitet att möta deras behov.

Kollegial gemenskap visade sig vara en viktig buffert mot stress och utmaningar, men våra resultat pekar på att gemenskapen bör kompletteras med organisatoriskt stöd. Ett konkret exempel är att genomföra gemensamma planeringsdagar för att diskutera strategier och rutiner i en trygg miljö, vilket kan ge arbetslagen möjlighet att arbeta mer systematiskt med barns behov.

En ytterligare praktisk åtgärd är att inkludera externa grupper i stödstrukturen, exempelvis genom att samarbeta med utbildare, handledare eller specialister inom psykologisk trygghet och teamutveckling. Dessa externa aktörer kan erbjuda nya perspektiv och stödja arbetslagen i att skapa hållbara rutiner för

reflektion och samarbete. Genom att organisera workshops eller fortbildningstillfällen med externa experter kan förskolor ge personalen möjlighet att utveckla nya verktyg och metoder som stärker både arbetsmiljön och verksamhetens kvalitet.

Ledarskapet, både hos chefer och pedagoger, skulle kunna gynnas av att utvecklas genom tydligare stödstrukturer. Ett potentiellt sätt att stärka detta är genom mentorprogram, där erfarna ledare handleder nyare chefer och där pedagoger får stöd i att utveckla sitt ledarskap. Sådana initiativ har potential att bidra till att ledare på alla nivåer bättre kan navigera organisatoriska krav och samtidigt skapa förutsättningar för att prioritera personalens och barnens behov. Detta framstår som särskilt betydelsefullt då flera deltagare i studien beskrev ledare som välvilliga men begränsade av bristande resurser och hög arbetsbelastning. Kumpulainen et al. (2023, s. 75–77) framhåller att ledare, oavsett nivå, som får adekvat organisatoriskt stöd kan vara bättre förberedda för att agera strategiskt och stödjande i sitt arbete.

Sammanfattningsvis belyser studien flera praktiska möjligheter för att stärka arbetsmiljön och det pedagogiska arbetet i förskolan. Genom att implementera strukturerade reflektionstider, stödja stabila arbetsgrupper och skapa förutsättningar för kollegial gemenskap och organisatoriskt stöd finns potential att utveckla verksamheten till förmån för både personal och barn. Dessa insatser behöver vidare undersökning för att ge en djupare förståelse för deras långsiktiga effekter och hur de bäst kan tillämpas i förskolans praktiska arbete.

## Vidare forskning och framtida möjligheter

Studien har bidragit till en fördjupad förståelse av hur arbetsmiljön påverkar förskolepedagogers möjligheter att säkerställa barns rättigheter och välbefinnande. Samtidigt har flera områden identifierats där ytterligare forskning är nödvändig för att få en bredare och mer nyanserad bild av de komplexa samband som påverkar arbetsmiljö och ledarskap inom förskolan.

Ett viktigt spår för framtida studier är att undersöka hur pedagogers arbetsförhållanden och handlingsutrymme utvecklas över tid. Långsiktiga studier kan potentiellt belysa hur förändringar i ledarskap, resursfördelning och organisatoriska strukturer påverkar personalens möjligheter att arbeta inkluderande och rättighetsbaserat. Precis som snigeln rör sig långsamt men stadigt framåt, kan förskolans utveckling kräva tålamod, uthållighet och noggrant balanserade steg – alltid med blicken på målet att skydda och stärka barnens rättigheter. Genom att följa pedagogers erfarenheter över en längre tidsperiod kan man få en djupare förståelse för hur verksamheten kan utvecklas för att skapa stabilitet och hållbarhet.

För att komplettera djupet i kvalitativa intervjuer kan en bredare ansats med kvantitativa metoder, såsom enkäter, bidra till att identifiera mönster och trender på en större skala. Att samla in data från fler pedagoger kan möjliggöra analyser av vilka faktorer som har störst betydelse för att skapa en välfungerande arbetsmiljö. Exempelvis kan skillnader mellan offentliga och privata verksamheter undersökas för att förstå hur olika organisatoriska förutsättningar påverkar pedagogernas möjligheter att arbeta långsiktigt och i enlighet med styrdokumentens krav.

Framtida forskning kan också analysera hur stress, arbetsbelastning och organisatoriska hinder påverkar möjligheten att bygga nära och förtroendefulla relationer med barnen. Titeln, "Lilla snigel, akta dig", speglar denna balansgång – en påminnelse om vikten av att skapa ett skyddande skal av trygghet och stöd, där både pedagoger och barn kan känna sig säkra nog att utforska världen med nyfikenhet.

När pedagogers psykologiska trygghet brister kan det få allvarliga konsekvenser för deras förmåga att agera i barnens bästa intresse, vilket kan riskera att barns rättigheter hotas. Särskilt i miljöer med hög personalomsättning eller bristande stödstrukturer kan risken för att barns behov förbises öka, och i

värsta fall kan barn utsättas för otrygga situationer. Att undersöka detta samband närmare kan ge viktiga insikter för att utveckla arbetsmiljöer som främjar barns trygghet och rättigheter.

Ledarskapets roll framstår som ett område med särskilt behov av fördjupning. Det är viktigt att utforska hur olika ledarskapsstrategier kan bidra till att skapa stabilitet och stöd under pressade förhållanden, exempelvis vid personalbrist eller nya krav från styrdokument. Samtidigt behöver forskning fördjupa och nyansera bilden av ledarskapets utmaningar genom att även inkludera chefernas arbetsvillkor.

Tidigare forskning har pekat på vikten av ledarskapets roll i att skapa stabilitet och stöd under pressade förhållanden. Sheridan et al. (2009, s. 5–7) framhåller att kvaliteten på förskolemiljön, tillsammans med engagerade ledare, kan stärka både arbetslagens samarbetsförmåga och personalens engagemang. På liknande sätt lyfter Kumpulainen et al. (2023, s. 71–74) fram att organisatoriska faktorer som resursbrist och arbetsbelastning påverkar ledarskapet och pedagogernas arbetsmiljö, vilket betonar vikten av stödjande strategier för långsiktig hållbarhet.

För att omfamna hela komplexiteten är det viktigt att analysera både personalens och chefernas villkor i relation till större organisatoriska och politiska sammanhang. När pedagogers trygghet brister blir vägen framåt slingrig och långsam, och barnens rättigheter kan hamna i skymundan. Men likt snigeln som bär sitt skyddande skal och stilla sträcker ut sina känselspröt mot världen, behövs en miljö där både små och stora kan finna trygghet och styrka. Varje steg framåt, oavsett hur litet, för oss närmare en hållbar framtid där barns rättigheter alltid står i centrum.

# Referenser

- Arbetsmiljöverket (2023). Arbetsorsakade besvär 2022. Arbetsmiljöverket.  
<https://www.av.se/globalassets/filer/statistik/arbetsorsakade-besvar-2022/rapport-arbetsorsakade-besvar-2022.pdf> [2024-12-12].
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Tredje upplagan. Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. [doi.org/10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), s. 350–383. [doi.org/10.2307/2666999](https://doi.org/10.2307/2666999)
- Edmondson, A.C. (2018) *The fearless organization: creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Hoboken, New Jersey: Wiley. <https://ebookcentral-proquest-com.ezp.sub.su.se/lib/sub/reader.action?docID=5596894&ppg=258>
- Foucault, M. (1982) The subject and power. *Critical Inquiry*, [e-journal] 8(4), p.777–795.  
[doi.org/10.1086/448181](https://doi.org/10.1086/448181)
- Fyhn, B., Bang, H., Egeland, T., & Schei, V. (2023). Safe among the unsafe: Psychological safety climate strength matters for team performance. *Small Group Research*, 54(4), s. 439–473.  
[doi.org/10.1177/10464964221121273](https://doi.org/10.1177/10464964221121273)
- Fägerborg, E. (2011). Intervjuer. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete* (2:a uppl., s. 85–112). Studentlitteratur.
- Hong, Y., Huang, J.-H., & Zhang, J. (2022). Relationship between emotional labor and mental health in preschool teachers: Mediation of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 707961. [doi.org/10.3389/fpsyg.2022.707961](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.707961)
- Johansson, E. och Emilson, A. (2010) ”Toddlers’ Life in Swedish Preschool”, *International Journal of Early Childhood*, 42(2), s. 165–179. [doi.org/10.1007/s13158-010-0017-3](https://doi.org/10.1007/s13158-010-0017-3)
- Kumpulainen, K., Sajaniemi, N., Suhonen, E. & Pitkäniemi, H. (2023). Occupational well-being and teamwork in Finnish early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), s. 71–97. [doi.org/10.58955/jecer.v12i2.119784](https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.119784)
- Lennartsdotter, M. (2024). *Professionell komplexitet i svensk förskola: Pedagogers berättelser om förändrade villkor och uppdrag*. Karlstads universitet. [doi.org/10.59217/efcz4430](https://doi.org/10.59217/efcz4430)
- Lukes, S. (2005). *Power: a radical view*. 2. expanded ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), s. 521–535.  
[doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001](https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001)
- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), s. 213–231. [doi.org/10.1080/14616734.2012.672262](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262)

Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Skolinspektionen. [forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf](https://www.skolinspektionen.se/publikationer/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf)

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Sveriges Riksdag (2010). *Skollagen (2010:800)*. Stockholm: Sveriges Riksdag.  
<https://www.riksdagen.se> [2024-12-12].

SFS 2010:800. *Skollag*.

UNICEF Sverige. (2024). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige. <https://unicef.se/press-och-media/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen-fullstandig-version> [2024-12-12].

# Bilagor

## Bilaga 1

Stockholm, [DATUM]

Hej pedagog i förskolan,

Vi är studenter på Barn- och Ungdomsvetenskapliga Institutionen, avdelningen för förskolläraryrkesutbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Inom ramen för vår sista och avslutande kurs på förskolläraryrkesutbildningen ska vi skriva ett examensarbete. Vår studie syftar till att undersöka vilka faktorer som påverkar förskolepedagogers känsla av trygghet på arbetsplatsen – det vill säga en arbetsmiljö där de kan uttrycka tankar, dela oro och ta upp problem utan rädsla för negativa konsekvenser. Vi vill förstå vad som kan stärka eller försvaga denna upplevelse av trygghet och hur det i sin tur påverkar pedagogernas yrkesutövning.

Genom att analysera dessa faktorer hoppas vi kunna bidra till en ökad förståelse av hur en stödjande arbetsmiljö kan främja ett tryggt och öppet klimat för pedagogerna i praktiken. För att samla in material till arbetet skulle vi vilja intervjua dig och ställa frågor om dina erfarenheter och tankar kring detta. Intervjuerna spelas in, transkriberas och utgör data i vår uppsats.

Ett självständigt arbete är reglerat av tystnadsplikten, dataskyddsförordningen (GDPR) samt Vetenskapsrådets skrift *God Forskningssed*. Detta innebär exempelvis att din och förskolans identitet inte kommer att avslöjas, och att fullständig konfidentialitet gäller. Allt insamlat material kommer att avidentifieras, och inga listor eller register över personuppgifter kommer att upprättas. Det dokumenterade materialet kommer endast att användas för vår bearbetning och analys och sammanställas i en uppsats. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är godkänd. Uppsatsen kommer att publiceras digitalt.

Med detta brev vill vi be om ditt medgivande för att medverka i studien. All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Om du samtycker till att delta i studien, vänligen skriv under den bifogade blanketten.

Önskar du ytterligare information är du välkommen att kontakta oss eller vår handledare vid Stockholms universitet.

Vänliga hälsningar,

Eleni Kingsley och Karin Chavez

Studenter på Barn- och Ungdomsvetenskapliga Institutionen

Tel.nr: xxxxxxxxxxxx(Eleni) xxxxxxxxxxxx(Karin)

E-post: [kingsley@live.se](mailto:kingsley@live.se) (Eleni) [chavez.rivera.k@gmail.com](mailto:chavez.rivera.k@gmail.com) (Karin)

Klara Dolk

Handledare, Stockholms universitet

Kontaktuppgifter: [[klara.dolk@buv.su.se](mailto:klara.dolk@buv.su.se) ]

### **Förfrågan om samtycke till medverkan i studie.**

Återlämnas ifylld innan intervjun, om du inte samtycker till medverkan är det bara att bortse från detta brev.

Jag MEDGER deltagande i studien:

Namn  
(text).....  
.....

Namnunderskrift.....  
.....

## Bilaga 2

### Intervjuguide: Psykologisk trygghet i förskolans arbetsmiljö

Hej kära pedagog,

Tack för att du har valt att delta i vår studie om psykologisk trygghet i förskolans arbetsmiljö. Vi ser verkligen fram emot att höra dina tankar, erfarenheter och insikter.

#### Syftet med studien

Syftet med denna studie är att undersöka vilka faktorer som påverkar förskolepedagogers känsla av psykologisk trygghet i arbetsmiljön. Med psykologisk trygghet syftar vi på en arbetsmiljö där pedagoger kan uttrycka sig fritt och dela tankar, ställa frågor och ta upp svåra ämnen utan rädsla för negativa konsekvenser, som att bli kritiserad eller åsidosatt. Vi vill förstå vad som kan stärka eller försvaga denna trygghet och hur det i sin tur påverkar pedagogernas yrkesutövning och deras ansvar gentemot barnen. I vår studie utforskar vi hur denna känsla av trygghet kan underlätta eller begränsa förskolepedagogers yrkesutövning i relation till deras etiska och juridiska ansvar att agera för barnens bästa, enligt förskolans läroplan och Barnkonventionen. Genom att analysera dessa faktorer hoppas vi kunna bidra till en ökad förståelse för hur en stödjande arbetsmiljö kan skapa ett tryggt och öppet klimat för pedagogerna.

#### Intervjuguide

Här följer en intervjuguide med frågorna som vi planerar att samtala om. Frågorna är tänkta som en guide, och vi uppmuntrar dig att dela med dig av exempel och tankar som känns relevanta för dig.

1. Kan du berätta lite om din yrkesroll och hur länge du har arbetat inom förskolan?
2. Vad tycker du är mest givande i ditt arbete, och varför?
3. Hur skulle du beskriva din roll när det gäller att arbeta för barnens bästa?
4. Hur upplever du arbetsmiljön på din arbetsplats?
  - a. Vilka delar av arbetsmiljön tycker du fungerar särskilt bra för dig och dina kollegor?
  - b. Finns det delar av arbetsmiljön som du tycker behöver förbättras för att du ska känna dig mer trygg i ditt arbete?
5. Känner du att du kan prata öppet om problem eller utmaningar på jobbet?
  - a. Vad gör att det känns tryggt eller otryggt att uttrycka sig?
  - b. Kan du beskriva en situation där du kände att du kunde dela dina tankar eller orosmoment fritt? Vad var det som gjorde det möjligt?
  - c. Kan du också beskriva ett tillfälle då du känt dig tveksam eller osäker på att uttrycka något som rörde barnens välbefinnande? Vad tror du kan ha bidragit till att du kände så?
6. Vad tycker du är det viktigaste för att du ska känna dig trygg att agera för barnens bästa i din arbetsmiljö?
7. Hur påverkar en trygg arbetsmiljö din förmåga att fatta beslut som är viktiga för barnens välmående?
  - a. Kan du ge ett exempel där tryggheten på din arbetsplats hjälpte dig att agera i en situation för barnens bästa?
  - b. Har det funnits tillfällen då arbetsmiljön gjort det svårt för dig att agera utifrån ditt ansvar för barnens bästa? Vad var det som hindrade dig?

8. Hur ser du på ditt ansvar att alltid sätta barnens bästa i fokus, särskilt i svåra situationer?
- a. På vilket sätt påverkar stöd från kollegor eller ledning din förmåga att leva upp till detta ansvar?
9. Hur tror du att en trygg arbetsmiljö för dig påverkar hur barnen upplever trygghet och stöd i förskolan?
10. Finns det några hinder i din arbetsmiljö som gör det svårt att vara öppen och lyfta frågor som är viktiga för barnen?
- a. Hur skulle du beskriva dessa hinder?
11. Vilket stöd finns det på din arbetsplats för att hjälpa dig hantera utmanande situationer eller frågor?
- a. Hur upplever du detta stöd från ledning och kollegor?
12. Om du kunde förändra något på din arbetsplats för att känna dig tryggare att agera för barnens bästa, vad skulle det vara?
- a. Vad tror du att ledningen skulle kunna göra för att stärka både er arbetsmiljö och ert arbete med barnen?
13. Finns det något mer du vill lägga till som vi inte har pratat om, men som du tycker är viktigt för att förstå hur trygghet påverkar din arbetsmiljö och ditt arbete?

Tack så mycket för att du delar dina erfarenheter och insikter med oss. Din tid och ditt engagemang betyder mycket och kommer att vara ett värdefullt bidrag till vår studie. Om du har några frågor eller vill följa upp något i efterhand, är du varmt välkommen att höra av dig. Tack igen för din medverkan!

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms**  
universitet