

2024: 3

doi: 10.24834/educare.2024.3.1233

## Förskolan som ensemble: Om metaforer för ökad förståelse av rektors pedagogiska ledarskap

*Magnus Erlandsson*

Malmö universitet  
<https://orcid.org/0009-0001-4688-1857>  
[magnus.erlandsson@mau.se](mailto:magnus.erlandsson@mau.se)

*Bim Riddersporre*

Malmö universitet  
<https://orcid.org/0000-0001-9787-7340>  
[bim.riddersporre@outlook.com](mailto:bim.riddersporre@outlook.com)

*Jonas Stier*

Mälardalens universitet  
<https://orcid.org/0000-0001-7832-2155>  
[jonas.stier@mdu.se](mailto:jonas.stier@mdu.se)

While research on pedagogical leadership usually starts from an ideal idea of what this form of leadership might be, or from governing documents, in this article we add to the understanding of how preschool principals themselves comprehend, practice, and develop their pedagogical leadership. This is done, firstly, by recounting and problematizing how principals position themselves vis-à-vis their organization and employees; secondly, by generating metaphors to capture the essence of preschool principals' own understanding, enactment, and progress of their pedagogical leadership. The study is based on 78 texts written by preschool principals, texts that each explicitly or implicitly relate to four crucial parts of the principal's assignment, with special focus on the pedagogical leadership: the principal's 1) image of the ideal leadership, 2) interpretation of the pedagogical leadership assignment, 3) individual leadership practices, and 4) leadership development. The texts analysis is followed by a metaphorical approach, where metaphors are established and then used to develop the understanding of preschool principals' pedagogical leadership. We argue that five metaphors can represent the principals' understanding, enactment, and progress of their



pedagogical leadership: firstly, in four subordinate metaphors – sing-along leader, conductor, dissonance, and jam session – secondly, in an over-arching metaphorical concept: the ensemble.

Keywords: förskolerektorer, förskoleutveckling, metaforer, pedagogiskt ledarskap

## 1 Introduktion

Avregleringen av svensk förskola har medfört allt fler fristående förskolor och enskilda huvudmän, och därmed en större variation i organisering, styrning och pedagogiska arbetssätt (Garvis & Lunneblad, 2018; Persson, 2020; Roberts-Holmes & Moss, 2021). Därutöver har stora flyktingströmmar, tilltagande barnkullar, digitalisering och en sårbar kompetensförsörjning ökat förskolans komplexitet (Persson & Tallberg Broman, 2019). Spännvidden inom förskolans område är idag betydande vad gäller storlek, struktur, huvudmannaskap, villkor och förutsättningar. Denna spännvidd till trots ska varje enskild förskolerektor leda och säkerställa en likvärdig, pedagogiskt högkvalitativ förskola, samt leda det systematiska kvalitetsarbetet (Håkansson, 2016; Öqvist & Cervantes, 2018) och mer riktade skolutvecklingsprojekt (Riddersporre & Erlandsson, 2020). Som chef för verksamheten har rektor arbetsgivar-, personal- och budgetansvar och ska därtill även fungera som pedagogisk ledare. Rektorsuppdraget, reglerat i såväl skollagen (2010:800) som i läroplanen (Skolverket, 2018), tillmäts alltså stor vikt och rektor möts därför av höga förväntningar och krav från huvudmän, medarbetare och vårdnadshavare.

Utifrån denna stora variation – i villkor, förutsättningar, och syn på rektors roll – ska det statligt reglerade uppdraget som rektor i förskolan gestaltas och transformeras till en över hela verksamheten likvärdig vardagspraktik. Hur den övergripande styrningen översätts till praktik har stor betydelse för den enskilda förskolans kvalitet. Ändå lämnas rektorerna relativt ensamma med denna översättning, med standardiserade modeller för kvalitetsutveckling (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018) och med vägledande råd vid tillsyn och granskning som ofta är generella (Beach et al., 2015). Uppdraget upplevs därför av den enskilde rektorn ofta som otydligt (Mettiäinen, 2016; Ståhlkrantz, 2019). Det ankommer på varje rektor i förskolan, till stor del på egen hand, att *förstå* det formella uppdraget, att *praktisera* det i ljuset av sin egen organisatoriska kontext och att *utveckla* det. Denna förståelse, praktik och utveckling är särskilt framträdande i förskolerektors uppfattning av det *pedagogiska ledarskap* rektor ska utöva. I detta ledarskap är förskolans uppdrag i centrum, utifrån läroplanens mål och lokala mål. Rektor ska i sitt pedagogiska

ledarskap dels kunna kartlägga verksamheten med styrkor och utvecklingsbehov, kommunicera med huvudmannen, och planera och genomföra ibland krävande utvecklingsprocesser; dels utöva ett pedagogiskt ledarskap i relation till arbetslag och pedagoger (Skolverket, 2018). Rektors vardagspraktik avgörs till stor del av hur den enskilda rektorn uppfattar, tolkar och gestaltar sitt pedagogiska ledarskap, och detta är därför särskilt relevant att undersöka och problematisera.

Förskolans rektorsuppdrag har varit föremål för flera myndighetsgranskningar i vilka kritik framförts avseende rektors förmåga att axla det pedagogiska ledarskapet och leda det systematiska kvalitetsarbetet (Skolinspektionen, 2016a, 2016b, 2018). Bland annat av detta skäl erbjuder Skolverket fort- och vidareutbildningar med fokus på rektorsuppdraget. En sådan var *Fortbildning för förskolechefer* (FFF), vilken anordnades av ett antal lärosäten på uppdrag i sammanlagt tre omgångar under åren 2016–2019. Vid ett av dessa lärosäten skulle deltagarna genomföra en examinationsuppgift i slutet av utbildningen, i vilken de skulle beskriva aspekter av sitt uppdrag och pedagogiska ledarskap. Dessa examinationsuppgifter utgör det empiriska underlaget i föreliggande studie – en kvalitativ textanalys av hur rektorer i förskola beskriver sin förståelse, praktik och utveckling av sitt uppdrag, med särskild tonvikt på det pedagogiska ledarskapet.

### **1.1 Bakgrund**

Bland utbildningsforskare har det länge förts en debatt om pedagogiskt ledarskap och därmed finns ett antal definitioner av detta begrepp och fenomen. Ofta är utgångspunkten att pedagogiskt ledarskap ska ses som ett direkt eller ett indirekt ledarskap, eller ska anses vara knutet till en utpekad ledare eller uppdelat mellan flera samordnade ledare (Skott & Nordzell, 2017). Därtill finns en mängd forskning om lärares pedagogiska ledarskap i relation till elever eller barn (Hattie, 2009; Sheridan & Williams, 2018). I denna studie utgår vi dock från skollagens, läroplanens och andra styrdokuments formuleringar rörande rektors pedagogiska ledarskap, eftersom det är de krav som formuleras där som rektorn i förskola måste leva upp till.

Skollagen är visserligen fåordig kring pedagogiskt ledarskap, men tydlig: ”Det pedagogiska arbetet vid en förskole- eller skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Rektorn ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas” (SFS 2010:800, §9). I nästa dokument i styrkedjan, förskolans läroplan, utvecklas detta genom att rektorn som pedagogisk ledare ges särskilt ansvar för att ”planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen systematiskt och kontinuerligt”, en

verksamhet som ska bedrivas ”i enlighet med målen i läroplanen” (Skolverket, 2018, kap. 2.8). I läroplanen följer sedan en lång lista på krav på organisationen och olika processer, däribland att det systematiska kvalitetsarbetet genomförs under medverkan av förskollärare, barnskötare och övrig personal; att förskolans arbetsformer utvecklas så att barnens inflytande gynnas; att förskolans miljö är god och tillgänglig och anpassad för såväl omsorg, lek, rörelse, utveckling som lärande; samt att personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter (Skolverket, 2018). Enligt Skolverket är en grundläggande förutsättning för pedagogiskt ledarskap att rektorn ”är väl insatt i förskolans mål och uppdrag” (Skolverket, 2017, s. 13). Till det pedagogiska ledarskapet förs också att rektorn ger ”förskollärare och annan personal organisatoriska förutsättningar för att planera, följa upp och utvärdera utbildningen” (Skolverket, 2017, s. 20).

I en av sina kvalitetsgranskningar av det pedagogiska ledarskapet i förskolan ställer Skolinspektionen ett antal frågor, och ett jakande svar på dessa frågor, ett par av dem listade nedan, innebär enligt myndigheten att man lever upp till kraven på det pedagogiska ledarskapet: 1) initierar och leder rektorn utvecklingsprocesser med fokus på att verksamheten stimulerar barnens utveckling och lärande? 2) Kommunicerar rektorn med pedagogisk personal om metoder, arbetsformer och mål för den pedagogiska verksamheten i förskolan? (Skolinspektionen 2016b, s. 11.) De olika definitionerna ur styrdokument och andra myndighetsdokument är alltså relativt samstämmiga och med stöd i dessa väljer vi (liksom Riddersporre & Erlandsson, 2020) att formulera uppdraget som pedagogisk ledare i förskola på följande sätt:

Pedagogiskt ledarskap i förskola handlar om att skapa organisatoriska förutsättningar för utveckling, att leda och samordna det pedagogiska arbetet i riktning mot hög kvalitet och god måluppfyllelse, hela tiden med fokus på barns utveckling och lärande, genom att systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utvärdera verksamheten. (Riddersporre & Erlandsson, 2020. s. 19)

## ***1.2 Tidigare forskning***

Här följer en syntetisering av några studier med särskild relevans för vårt syfte, studier som liksom vår sökt att nyansera och komplettera bilden av förskolans (pedagogiska) ledarskap med hjälp av metaforer (eller kategoriseringar).

I sin översikt av forskning om förskolans ledare hävdar Kivunja (2015) att en framgångsrik rektor i förskola inte bara måste planera, organisera, leda och kontrollera verksamheten, utan vara en

*visionär*; en *lagledare* och *lagspelare*; en *uttolkare av policy* (eftersom policy sällan föreskriver en viss praktik); samt en pedagogisk *skapatör* – och ofta allt detta samtidigt, något som gör rektorsrollen i förskola unik i relation till andra skolformer.

The people, the place and the practices that s/he has to manage and lead involve intricate structural and cultural dynamics ... This helps us to understand that an ECE setting is not just another school setting. It looks different, it involves different roles and the leader has to perform functions that are significantly different from those in a primary, or secondary school, or a tertiary institution. (Kivunja, 2015, s. 1715)

Kivunjas (2015) beskrivning av en framgångsrik ledare i förskolan ligger nära idéer om det agila och post-heroiska ledarskapet, där ledarens främsta uppgift är att fungera som en *katalysator* och *möjliggörare (facilitator)*. Ledares främsta uppgifter i ett agilt och post-heroiskt ledarskap är att ge medarbetarna förutsättningar att utvecklas; skapa en lärande kultur i organisationen; fostra och främja medarbetarnas nyfikenhet; och att inspirera, peppa och stötta (Eicher, 2008; Joiner & Josephs, 2006). Sådana uppgifter ställer krav på ledarens kommunikativa förmågor och tillitsfulla interaktion med medarbetarna. Enligt Riddersporre & Erlandsson (2016, 2018a, 2018b, 2020) har ett sådant agilt och post-heroiskt ledarskap under senare tid kommit att betonas även inom förskolan. Detta syns delvis i en studie av Harju (2023), som visar att rektorer kan möjliggöra förändring genom att skapa ”meningsfulla utrymmen” för att dela erfarenheter och utveckla arbetssätt, och att vägen dit kräver en omformulering av traditionella ledarskapspraktiker till mer demokratiska och samarbetsinriktade sådana. En efterfrågan på ett agilt ledarskap i förskola framträder även hos Aubrey et al., (2013), som med enkäter och intervjuer undersöker förskolepersonals förväntningar på rektors ledarskap och kommer fram till flera övergripande och agilt färgade önskemål på detta ledarskap: rektorer som ”guider”, ”strateger” och ”motivatorer” (Aubrey et al., 2013, s. 24). Till ledare som *guider* knyts dels egenskaper som värme, rationalitet, kunskap, dels aktiviteter som coaching, mentorskap och vägledning. Till ledare som *strateger* kopplas egenskaper och aktiviteter som professionalitet, proaktivitet, visioner och risktagande. Ledare som *motivatorer* kännetecknas av systematik, förtroende och bemyndigande (*empowerment*). Utifrån intervjuer med förskolerektorer visar Lunneblad och Garvis (2017) hur komplex förskolerektorernas vardag är, där rektorerna behöver navigera i relation till olika aktörer (som medarbetare och vårdnadshavare) och till förändrade villkor och förutsättningar (dikterad av politikens pedagogiska, juridiska och ekonomiska styrning). Tre övergripande och ibland svårförenade roller framträder i intervjuerna: rektorn som organisatör, chef och coach. I rollen som

*organisatörer* fokuserar rektorerna planering och särskilt den planerade verksamhetsutvecklingen. I rollerna som *chefer* poängterar rektorerna detaljerad kunskap och förståelse av förskolans samlade uppdrag, liksom om kraven som nationell och lokal styrning och juridik ställer och hur detta ibland behöver få sitt uttryck i tuffa beslut av rektorn och i en tydlig, riktningsgivande ledning av personalen. Som *coacher* anstränger sig rektorerna för att implementera ett distribuerat ledarskap och bjuda in medarbetare att ta ansvar och aktiva roller i beslutsfattande och implementering (Lunneblad & Garvis, 2017). Nilsen (2015) studerar visserligen hur förskollärare konstruerar sitt ledarskap i mötet med andra förskollärare och barnskötare, men Nilsens kategoriseringar är relevanta för den studie av förskolerektorers resonering kring sitt ledarskap vi genomför. Nilsen identifierar fyra aktörspositioner hos de intervjuade förskollärarna: 1) *den lösningsorienterade, demokratiska och lärvilliga ledaren* – som beskriver sig vara på ständig jakt efter bra alternativ, säker på sin kunskap och roll, med en uttrycklig vilja att förbättra sin egen professionella praxis och en lust att demokratiskt och välvilligt leda och vägleda kollegor; 2) *den nya och osäkra ledaren* – som är mer vacklande kring sin position och som antingen ser sig själv ingripa och korrigera medarbetares praktik eller beteende, eller av osäkerhet inte vågar reagera; 3) *den kapabla och säkra ledaren* – som beskriver sig som självsäker och beslutsam i såväl egna handlingar som i situationer som kräver ett uttryckligt ledarskap; de säger sig ta ansvar för att ”rensa upp” och gör det (enligt dem själva) på ett effektivt och lämpligt sätt; samt 4) *den marginaliserade ledaren* – som säger sig vara så utsatt för sina medarbetares maktutövning, negativa beteende och handlingar, att hen istället intar en passiv offerposition, från vilken det är svårt eller omöjligt att finna vägar ut, mot en förändring.

Hernández-Amorós och Martínez Ruiz (2018) analyserar metaforiska uttryck som förskolerektorer (i Spanien) använder för att beskriva den egna ledarrollen. Fyra övergripande metaforiska kategorier utkristalliserades: guider, förmyndare, instruktörer och inspiratörer. Som *guider* (dit de flesta rektorer hörde) benämndes rektorer som framställde sig som vägvisare, vägbyggare, lokomotiv, etc. *Förmyndare* var rektorer som beskrev sig själva som beskyddare, familjeöverhuvud, hjältar, etc. De som etiketterades som *instruktörer* kallade sig själva för ”kapten på ett skepp”, ”överst i pyramiden”, etc. *Inspiratörer*, slutligen, var rektorer som beskrev sig själva som långdistanslöpare, äventyrare, förebilder, etc. I en snarlik studie lät Argyropoulou och Kalliopi (2014) intervjuade förskolerektorer (i Grekland) illustrera sin förståelse av ledarskapet genom att skapa teckningar och där rektorer ofta valde att beskriva sitt ledarskap utifrån djur (som ankamma, arbetshäst, packåsnan), mänskliga karaktärer (som lindansare, träl, löpare), eller genom landskapsmotiv (som vägar, båtar, skogar). Enligt forskarna är rektorsrollens dubbelhet ett genomgående tema i rektorernas användning av

metaforer: att både leda verksamheten och vara en integrerad del av densamma skapar stress och spänningar; något som i sin tur leder till en ofta formulerad men sällan realiserad önskan om att få lämna den krävande vardagen som rektor.

Metaforerna som i dessa studier används i beskrivningar av förskolans rektorer (såsom till exempel risktagare, lindansare, beskyddare, coach, guide, lagledare, strateger, etc.) bidrar till vår förståelse av förskolerektors övergripande ledarskap. Likväl, genom att utgå från en annan typ av empiriskt material, använda en mer utpräglad metaforik-ansats (som vi introducerar och presenterar nedan) och rikta ett särskilt fokus på det pedagogiska ledarskapet, vill vi fördjupa förståelsen av förskolerektors pedagogiska ledarskap. Med de nya metaforer vi skapar, för att komplettera de vi funnit i vår forskningsöversikt, är ambitionen att fånga det unika och specifika i förskolerektors pedagogiska ledarskap, och samtidigt kunna säga något generellt och allmängiltigt om deras ledarskap. I bästa fall kan de metaforer vi skapar även förutspå nya aspekter av förskolerektors pedagogiska ledarskap (jfr. Ghazinoory & Aghaei, 2023).

## 2 Syfte och frågeställningar

Rektor är en formell position i förskolans styrkedja, vilken regleras i styrdokumentet, men styrdokumentet ger få precisa beskrivningar eller instruktioner för hur denna position ska få sitt lokalt anpassade uttryck i den enskilda förskolan. Givet styrdokumentets övergripande och generella karaktär och givet variationsvidden i förskolors struktur, storlek och huvudmannaskap, måste varje rektor själv begreppsliggöra och gestalta sin position – sitt rektorsuppdrag. Studiens syfte är att skapa kunskap om vilka aspekter som fokuseras när förskolerektorer beskriver, motiverar och gestaltar sitt rektorsuppdrag, för att utifrån denna kunskap fördjupa diskussionen om förskolerektors pedagogiska ledarskap. Utifrån syftet besvarar vi tre frågor:

- Hur beskriver rektor sitt uppdrag som pedagogisk ledare?
- Hur beskriver rektor sin utveckling som pedagogisk ledare?
- Hur kan rektors pedagogiska ledarskap förstås i relation till medarbetare och verksamhet?

### 3 Metod och material

Med hjälp av en kvalitativ textanalys och en induktiv metaforik-ansats (beskriven nedan) i mötet med rektorers egenhändiga beskrivningar av sitt uppdrag, genererar vi teman och kategorier, i ett försök att fånga både manifest och latent innehåll, mening och avsikter (jfr. Bergström & Boréus, 2000; Hsieh & Shannon, 2005; Krippendorff, 2004). Utifrån dessa teman och kategorier formulerar vi ett antal nya metaforer för rektors pedagogiska ledarskap. Ambitionen är att dessa ska komplettera och nyansera de redan existerande metaforer som genererats i tidigare forskning om rektorers ledarskap.

#### 3.1 Kontexten

Under åren 2016–2019, på Skolverkets uppdrag, anordnade ett antal svenska lärosäten en internatbaserad fortbildning (förkortad FFF) för förskolechefer (befattningsnamnet blev *rektor* 1 juni 2019). Syftet var att ge förskolechefen förutsättningar att utveckla sitt pedagogiska ledarskap. Fortbildningen inriktades mot styrnings- och ledarskapsfrågor, där teoretiska kunskaper skulle anknyta till förskolechefens ledarroll i praktiken. Måldokument och lärandemål formulerades nationellt (Skolverket, 2015), medan lärosätena hade viss frihet avseende utbildningens upplägg. Denna fortbildning för förskolechefer upphörde i samband med att deltagande i det statliga Rektorsprogrammet blivit obligatoriskt även för rektorer i förskolan (Skolverket, 2020).

#### 3.2 Deltagare

Villkor för FFF-deltagande var ett pågående uppdrag som förskolechef, med minst ett halvt års erfarenhet. Utbildningen låg på grundnivå och omfattade 7,5 hp. Deltagarnas utbildningsbakgrund varierade, från högskoleexamen och genomgången statligt Rektorsprogram (tre års studier på avancerad nivå, omfattande 30 hp), till enbart barnskötarutbildning. Sammanlagt deltog 84 förskolechefer i de tre utbildningsomgångar som anordnades av Malmö universitet. Av dessa avslutade 78 sin utbildning med godkänt resultat. Samtliga författare bakom föreliggande studie medverkade som utbildare vid Malmö universitets fortbildning. Deltagargruppen bestod av rektorer från hela det spektrum av organisatoriska och storleksmässiga variationer i svensk förskola som beskrivits ovan. Det fanns företrädare för förskolor i två av landets storstäder, med en stark infrastruktur (av stödfunktioner, kollegiala nätverk och intern fortbildning), tydlig styrkedja och avsevärd storlek i organisationen. Mellanstora och små kommuners förskolor var också representerade, liksom fristående förskolor i små och stora kommuner, drivna av enskilda



huvudmän (personal- eller föräldrakooperativ eller egenägda) och större koncerner eller organisationer. Numerärt fanns en dominans av deltagare från fristående förskolor.

### **3.3 Data**

Data utgörs av 78 examinationsuppgifter, författade av lika många förskolerektorer, i samband med den fortbildningsinsats som beskrivits ovan. Examinationsuppgiften utgjordes av ett självständigt arbete där deltagarna skulle redovisa sin planering av en realistisk utvecklingsinsats på sin förskola. Vilket fokus detta utvecklingsarbete skulle ha avgjordes av var och en, men med utgångspunkt i de analyser av verksamhetens kvalitet som genomförts inom utbildningens ram. Deltagarna skulle anknyta till någon eller några av de teorier, perspektiv eller modeller som hade diskuterats under utbildningen och pröva denna eller dessa i en väl underbyggd planering av insatsen. De skulle dels motivera behovet och valet av insats, dels visa hur de tänkte sig att insatsen skulle kunna genomföras, steg för steg. De skulle även särskilt *lyfta fram sin ledarskapsroll och denna rolls betydelse för de olika stegen i den insats de planerade*. Det är framför allt från dessa senare avsnitt i examinationsuppgiften som studiens empiri hämtas.

### **3.4 Metaforer som analysverktyg**

Metaforer kan användas som verktyg för att utveckla förståelse av olika fenomen, i detta fall av pedagogiskt ledarskap i förskolan. I sitt banbrytande arbete *Metaphors We Live By* beskriver Lakoff och Johnson (1980) hur “the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (s. 5). Metaforer används därför i en mängd sammanhang: i konst, litteratur, vardagssamtal, media, etc.

Inom ledarskapsforskningen finns exempel på när forskare dels undersöker metaforer som ledare använder (Alvesson & Spicer, 2011), i så kallade spontana metaforer (Tietze et al., 2003), dels där forskare på egen hand skapar metaforer utifrån analyser av ett empiriskt material (Riddersporre & Erlandsson, 2020). Det är denna senare ansats som vi följer i föreliggande studie. Mer specifikt innebär det att materialet analyseras i flera steg, där metaforer betraktas som så kallade *sensitizing concepts* (Blumer, 1954). Sensitizing concepts är inte exakt definierade begrepp, som deduktivt tillämpas på den empiriska verkligheten, utan flexibla sådana, nära kopplade till dem eller det som studeras och som riktar den analytiska blicken mot en företeelse. Därmed närmar vi oss som

forskare inte empirin med ”färdiga” begrepp (top-down) utan utgår (bottom-up) i stället från de studerades språk och uttryck (Alvesson, 1994; Van Den Hoonaard, 2008). På så sätt ”sensitivieras” vi medan vi genomför analysen, vilket ökar möjligheterna att skapa nya, kompletterande och rättvisande metaforer, som i sin tur kan berika diskussionen om och fördjupa förståelsen av förskolerektorers pedagogiska ledarskap.

Även om det finns kritik mot metaforanvändning i dataanalys, exempelvis av Nonaka et al. (1996) som hävdar att metaforer gör sig bäst som ett inledande steg i en kreativ process i ett tidigt stadium av kunskapsutveckling, eller från Carpenter (2008) som varnar för att använda metaforer som inte passar med data och därmed ge en felaktig bild av de fenomen man studerar, vill vi, liksom Schmitt (2005) och Ghazinoory och Aghaei (2023), visa dels hur användningen av metaforer i kvalitativ forskning ger oss möjlighet att undersöka fenomen ur ett unikt och kreativt perspektiv, dels att metaforer kan få oss att upptäcka relationer och samband som tidigare inte uppmärksammats (jfr. Kvale, 1996). Metaforiska narrativs användbarhet bekräftas även av att de så ofta nyttjats inom utbildningsvetenskaplig forskning (Hernández-Amorós & Martínez Ruiz, 2018). Rätt använda kan metaforer ge struktur åt annars svårfångade data, processer och praktiker; minska komplexiteten; sätta förmodat välbekanta ting i ett nytt ljus – och väcka känslor (Carpenter, 2008).

### ***3.5 Avgränsningar***

I studien har gjorts såväl kronologiska som innehållsliga avgränsningar: materialet avser tidsperioden 2016–2019 och fokus ligger på rektorernas beskrivningar av rektorsuppdraget.<sup>1</sup>

### ***3.6 Material, etik och analys av data och resultat***

Data utgörs av examinationsuppgifter – det vill säga individuellt färdigställda texter (10–20 sidor långa) författade av de deltagare som fullföljt FFF-utbildningen med godkänt resultat (i vissa fall först efter kompletteringar), sammanlagt 78 personer, och skrivna under utbildningens avslutande fas. Totalt utgjordes det empiriska materialet av cirka 1 000 sidor text. Inför examinationen informerades deltagarna om studien och tillfrågades efter avslutad och godkänd utbildning om deltagande i studien. Skriftligt samtycke inhämtades. Då texterna i samband med examination fick

---

<sup>1</sup> Förskolechef var fortfarande den gängse beteckningen under denna period och därför blandas beteckningarna i denna text.

## EDUCARE

status av offentlig handling, uppmanades deltagarna att redan före inlämning rensa texterna på sådan information som skulle kunna användas för att identifiera enskilda medarbetare, barn eller vårdnadshavare.

Två av föreliggande studies författare var kursledare och utbildare på FFF-utbildningen och dessa två fungerade även som examinatorer av de texter som utgör studiens empiriska underlag. Studiens tredje författare var med under ett enskilt men återkommande utbildningsinslag i de tre kursomgångarna. Även om examinationsuppgiftens instruktion saknade en explicit uppmaning om att rektorerna skulle visa hur de förstår, praktiserar och utvecklar sitt uppdrag (med särskild tonvikt på det pedagogiska ledarskapet), kan texterna ändå läsas med en ambition att fånga just rektorernas förståelse, praktik och utveckling. Rektorernas sätt att i text belägga, motivera, planera och organisera en utvecklingsinsats med fokus på den egna rollen, blir en illustration (möjligen något tillrättalagd) av deras sätt att förstå, praktisera och utveckla sitt pedagogiska ledarskap. Texterna är förvisso färgade av det stoff som deltagarna hade mött i litteratur, föreläsningar och övningar (särskilt som deltagarna instruerades att anknyta till någon eller några av kurslitteraturens teorier, perspektiv eller modeller). Likväl är risken liten att vi beskriver och problematiserar delar av kursinnehållet, snarare än deltagarnas mer subjektiva förståelse och positionering, eftersom textanalysen inte fokuserar på resonemang och begrepp som emanerar ur kursens litteratur och övriga innehåll. Närläsningen inriktades i stället mot de delar i texterna där deltagarna förmedlar något unikt och specifikt, utifrån den egna verksamheten, de egna medarbetarna, och det egna ledarskapet.

Vi inledde textanalysen med en genomläsning av samtliga texter, en läsning som guidades av en övergripande, utforskande fråga: Hur skriver förskolerektor fram sin position som rektor och i relation till vad? Vi konstaterade att texterna, explicit eller implicit och i olika grad, innehöll positioneringar i relation till fyra avgränsade men sammanlänkade delar av rektorsuppdraget, med särskilt fokus på det pedagogiska ledarskapet. De delar vi identifierade var följande: 1) Rektors egen bild av ett *idealt* pedagogiskt ledarskap, av till exempel den effektiva, framgångsrika rektorn, eller goda pedagogiska ledaren; en idealbild som påverkar rektors positionering. 2) Rektors egen *situerade*, dynamiska tolkning av det i styrdokumentet stipulerade uppdraget som pedagogisk ledare, och om visar hur rektor professionellt och personligt tolkar innebörden av och väljer att beskriva sin pedagogiska ledning av verksamhet och medarbetare. Detta förstår vi som rektors positionering i

relation till det stipulerade uppdraget. 3) *Praktiserandet* av uppdraget som pedagogisk ledare, det vill säga agerandet som pedagogisk ledare i relation till medarbetare och i utvecklingsprocesser, och som blir ett konkret uttryck för rektors positionering. 4) *Utvecklingen* av rektors pedagogiska ledarskap, det vill säga de positionsförflyttningar som rektor, i ljuset av sina erfarenheter, gör för att förändra sitt arbetssätt. En sådan utveckling kan innebära mindre eller större justeringar, förskjutningar eller förändringar av positionen som pedagogisk ledare, och avspeglar rektors egen utvecklingsprocess.

Bearbetning och analys av insamlat material gjordes därefter i följande steg: 1) Materialet lästes återigen, nu med utgångspunkt i de fyra identifierade och ”rektornära” delarna av rektorsuppdraget: det ideala, det situerade, det praktiserade, samt det utvecklade ledarskapet. 2) Därefter närlästes texterna på nytt och för varje enskild text lyftes dess centrala teman fram, vilket koncentrerat illustrerade rektorns beskrivningar och förståelse av sitt uppdrag. 3) Därefter grupperades de centrala budskapen med hjälp av sådana metaforer som tidigare forskning lanserat. Inspirerade av Ghazinoory & Aghaei (2023) identifierade vi i detta tredje steg även en mängd alternativa metaforer, som vi sedan ”testade” på olika delar av det koncentrerade materialet, för att se om metaforen speglade empirins dimensioner och teman, i syfte att fånga essensen i varje rektors egen förståelse, praktik och förflyttning. Efter dessa möten mellan en mängd olika metaforer och materialet valdes och justerades de metaforer som bedömdes bäst representera/illustrera/symbolisera rektorernas beskrivningar av förståelse, praktik och utveckling, samt bäst kompletterade tidigare forsknings metaforer för förskolerektors ledarskap. 4) Slutligen användes de olika metaforen tillsammans för att analysera resultaten och besvara frågan om hur förskolerektors pedagogiska ledarskap kan förstås i relation till styrdokument, verksamhet och medarbetare.

#### **4 Resultat**

I dataanalysens inledande steg lästes materialet alltså igen, nu med fokus på rektors positionering utifrån de fyra delarna av rektorsuppdraget: det ideala, det situerade, det praktiserade, samt det utvecklade ledarskapet. Därför återges här några representativa exempel ur rektorernas texter med bäring på dessa respektive delar, tillsammans med sammanfattande kommentarer.

#### ***4.1 Rektorns syn på det ideala pedagogiska ledarskapet***

Ofta beskriver rektorerna i sina texter en idé om den ideala rektorn eller det önskvärda ledarskapet, i resonemang om hur det ”borde vara”. En rektor skriver till exempel att ”den viktigaste delen i ledarskapet är att skapa, utveckla och bevara goda relationer till medarbetare och till huvudman samt kunna föra alla olika typer av professionella samtal” (32). En annan att det är ”av största vikt att leda på ett sätt där alla lär tillsammans” (1); medan en tredje påtalar behovet av en chef som avgör en fråga ”när diskussionerna i personalgruppen pågått länge utan att ett beslut tas eller när det gäller att samla ihop gruppen i det systematiska kvalitetsarbetet” (70). I materialet framträder inte sällan olika och inte helt samstämmiga ideal; till exempel i idéer om fördelar med närhet till medarbetare och verksamhet, som här: ”jag anser att sättet att arbeta på som både förskolechef och i barngrupp är ett bra sätt att få den fulla insynen i det dagliga arbetet” (1), och idéer om vikten av distans för överblick, chefskap och ledning, som här: ”om jag går in och deltar för mycket i vardagsarbetet så förlorar jag överblicken och kan inte leda processerna i organisationen för ökad måluppfyllelse” (19). I materialet finns också lite svåröfrenliga beskrivningar av ett ledarskap som å ena sidan vill bygga på ett förtroende för dem som rektor leder: ”att vara en ledare som har tilltro till medarbetarna och deras kompetens” (70), å andra sidan ett ledarskap som bestämmer, samlar och fokuserar när medarbetarna – enligt rektor – inte själva förmår (49).

#### ***4.2 Rektorsers situerade tolkning av uppdraget som pedagogisk ledare***

Förskolor kan se mycket olika ut och ha vitt skiftande villkor och förutsättningar. Mot denna bakgrund framstår det som nödvändigt för rektor att göra en situerad tolkning av det nationellt stipulerade uppdraget att pedagogiskt leda arbetet i den egna unika förskolan, ett uppdrag som vi i avsnitt 1.2 sammanfattade på följande sätt:

skapa organisatoriska förutsättningar för utveckling, att leda och samordna det pedagogiska arbetet i riktning mot hög kvalitet och god måluppfyllelse, hela tiden med fokus på barns utveckling och lärande, genom att systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utvärdera verksamheten.

Ändå ser vi inte här den förväntade mångfalden i dessa tolkningar, utan de flesta rektorer ger här relativt samstämmiga beskrivningar, här illustrerat av tre ofta förekommande beskrivningar:

”Som förskolechef är min uppgift att leda processer som leder i riktning mot de nationella målen för förskolan” (12).

”I mitt uppdrag som förskolechef ingår det att ge pedagogerna förutsättningar att utföra utvecklingsarbetet i enlighet med målen i läroplanen” (51).

”Pedagogiskt ledarskap för mig handlar om att vi alla jobbar gemensamt mot gemensamma mål där vi pushar och guidar varandra i vårt arbete” (16).

Några rektorer pekar på paralleller mellan hur pedagogerna beskriver arbetet med barnen och det arbete som de som rektorer bedriver gentemot pedagogerna, bland annat uttryckt i ett ansvar för att ”inspirera pedagogerna till delaktighet, utveckling och lärande samt hitta bra verktyg att använda i vardagen” (17). De skillnader vi ändå iakttar här är att vissa rektorer ser sig som ”en i gruppen”, andra som den som har rodret, skapar förutsättningar och tar fram rutiner, vilket säkert hänger samman med att vissa rektorer, ofta på mindre enheter, är en del av det vardagliga pedagogiska arbetet, medan andra har en mer strategisk och övergripande roll i en större organisation. Somliga rektorer skriver därför mer fram sig som processledare som ska utveckla verksamheter, än som ledare av verksamheterna i sig.

#### **4.3 Rektors pedagogiska ledarskap i praktiken**

Det praktiserade ledarskapet konstitueras inte enbart av styrdokument, rektors tolkning av dessa eller rektors idealbild av hur uppdraget bör tas om hand. Många rektorer skildrar en vardag där många av verksamheternas medarbetare saknar gedigen kunskap om vad förskolans uppdrag består i, och återkommer till att rektorsuppdraget framför allt handlar om att få medarbetarna att ”känna sig trygga med och ha kunskap om förskolans uppdrag” (12). Här kommer även medarbetarnas önskemål och förståelse av organisation och rollfördelning in och de unika villkor som den egna förskolan arbetar under, vilket rektorerna beskriver på olika sätt. ”I vissa avseenden och situationer har medarbetarna svårigheter att se mina olika roller. ...Otydligheten har lett till olika förväntningar och krav från styrelsen, personal och föräldrar.” (1) ”Det finns tillfällen då jag tror att pedagogerna vill ha en toppstyrd ledare.” (46). Flera rektorer, som delar sina tjänster mellan att vara rektor och att arbeta i barngrupp, beskriver lite frustrerat problem med att renodla rollerna och med att skapa tid och utrymme för att utöva det egna ledarskapet. Kontexten kring några av dessa och andra citat visar att osäkerheten eller otydligheten som medarbetare eller andra upplever avseende rektors uppdrag och roll även finns uttryckt i rektorns egen osäkerhet eller otydlighet; när hen söker sin plats och funktion avspeglar sig detta ”trevande” i att personalen får svårt att definiera rektorsrollen. Exempelen visar också att det pedagogiska ledarskapets praktik ofta relateras till och formas av verksamhetens och medarbetarnas situation och behov.

#### ***4.4 Rektors utveckling och positionsförflyttningar i det pedagogiska ledarskapet***

För att kunna utöva det ledarskap som stipuleras, som överensstämmer med den egna tolkningen och med vad som är möjligt, tillsammans med medarbetarna och verksamheten, behövs ibland vissa justeringar. Rektor gör erfarenheter, drar slutsatser och prövar att göra eller vara på delvis andra sätt än tidigare. Sådana positionsförflyttningar exemplifieras bland annat i följande utsaga: ”Min utmaning blir att få medarbetarna med mig till ett förändrat arbetssätt vad det gäller dokumentation av måluppfyllelse av läroplanen. ... Jag kommer att behöva ställa mer krav för att genomförandet ska ske efter dessa riktlinjer.” (19). Även under detta tema återfinns resonemang om vikten av att tydliggöra rektors olika roller: ”Min roll som pedagogisk ledare måste stärkas. ... Jag börjar inse att jag inte måste göra allt själv utan lyfta blicken och se vilka resurser som finns på förskolan.” (60). I resonemang kring den egna utvecklingen görs ofta självkritiska överväganden, till exempel i tankar om att det osäkra ledarskapet skapat ”otrygghet hos pedagogerna” (9), eller att man ”antingen inte lyssnat färdigt eller lyssnat in för mycket” (50). Här återfinns kanske de tydligaste spåren av utbildningen inom vilken texterna är skrivna, en utbildning med syfte att utveckla just det pedagogiska ledarskapet. Några av rektorernas tillbakablickande ”utvärderingar” kan därför ha färgats av mötet mellan det egna pedagogiska ledarskapet och utbildningens innehåll och diskussioner. Dock har progressionen likartad riktning hos flera av rektorerna: från att detaljerat instruera till att inspirera, från osäkerhet till säkerhet om vad rollen som förskolerektor innebär, och från att ”göra allt själv” till att delegera. En övergripande iakttagelse i rektorernas beskrivningar av sina positionsförflyttningar är att ledarskapet för dem ses som en ständig och alltid pågående lärandeprocess.

#### ***4.5 Sammanfattning***

I läsningen av texterna där rektorerna beskriver det ideala, det tolkade, det praktiserade och det utvecklade ledarskapet, blir det tydligt att få eller inga av deras resonemang går på tvärs eller är svårförenliga med det stipulerade uppdraget. Genom att reflektera kring uppdraget adderar de däremot själva olika element till uppdraget – kunskaper, förmågor och förhållningssätt – som de anser att ett gott pedagogiskt ledarskap kräver. Utifrån det stipulerade uppdraget och de egna tankarna om idealt ledarskap, tolkar, praktiserar och utvecklar de ett eget pedagogiskt ledarskap.

## 5 Analys av rektorernas beskrivningar samt metaforer för att förstå rektors syn på sin position

Rektorerna har olika utgångspunkter och perspektiv i sina texter om det egna ledarskapet och dess utveckling, vilket kan vara ett uttryck för det som är aktuellt för just dem, just nu och för just den verksamhet de leder – i relation till tid, engagemang eller upplevda krav. Samtidigt finns gemensamma ”refränger” eller perspektiv i deras utsagor som illustrerar eller speglar texternas huvudbudskap i relation till rektors uppdrag. För att fånga essensen i rektorernas samlade förståelse, praktik och förflyttning, har dessa utsagor samlats i fyra kluster. Därefter har dessa kluster sammanfattats under varsin metafor: *allsångsledaren*, *dirigenten*, *dissonans*, samt *jamsession*. Med hjälp av dessa fyra inledande metaforer görs i slutet av detta avsnitt en sammanhängande beskrivning utifrån dessa metaforer, under en överordnad metafor: *ensemblen*.

I många texter är rektors egen positionering det mest framträdande. För denna positionering använder vi metaforen ”*allsångsledaren*”; det vill säga den samlade kraft som med engagemang och driv anstränger sig för att frigöra varje medarbetares potential utifrån övertygelsen att alla kan bidra till förskolans kvalitet och utveckling. Denna positionering tar sig till exempel uttryck i utsagor som när rektor ”vill stötta pedagogerna, vara lyhörd” (25); när rektor skriver fram sig som ”en god förebild och kollega” (69); när de säger sig vilja skapa ”ett positivt klimat med högt i tak (9); eller när rektor vill ”styra” sina medarbetare ”genom tydlighet och inspiration” (15). *Allsångsledaren* (som vi förutsätter är omtyckt av sin kör) som metafor fångar också ett slags värme och en omtänksamhet om medarbetare som många rektorer förmedlar i sina texter om det egna ledarskapet, här illustrerat av en rektors ord: ”Glädjen och kärleken är viktigast” (48). I dessa citat ligger tonvikten på positiva värden, med respekt och samverkan som idémässig grund. I några av citaten beskrivs ett *nu*, som i ”alla idéer tas tillvara” (6) eller ”jag är en god förebild” (69), medan andra mer talar om ett *sen*, som i ”jag vill stötta” (25) eller ”genom ... kan jag styra” (15), skillnader som vi hävdar illustrerar skillnader mellan en trygg positionering och en önskan om en positionsförflyttning och utveckling.

Alla rektorer eftersträvar inte en ständig närhet till medarbetarna, och alla medarbetare eftersträvar inte närhet till sin rektor. Ibland beskrivs därför ett behov, hos både rektor och pedagoger, av en tydligare och mer formaliserad rollstruktur, här fångat i metaforen ”*dirigenten*”, där ett visst avstånd från pulpet till medarbetare tycks vara en förutsättning för rektors överblick över organisation och pedagoger. Metaforen ger uttryck för ett slags upphöjdhet och avsiktlig distans hos rektor, med



## EDUCARE

syftet att inte vara vän med sina medarbetare, utan en ledare för dem. Medan de flesta dirigenter vanligtvis inte är rekryterade ur symfoniorkestern och nog haft siktet inställt på positionen vid pulpeten under lång tid (och väl där haft en någorlunda given roll att kliva in i), är de flesta förskolerektorer ofta tidigare medarbetare som inte har strävat efter titeln. Inte heller finns en redan fördefinierad roll att fylla. Dessa villkor illustreras av citaten som talar om ”vikten av distans” (36), om ”personalens önskan om en tydligare ledare” (57), eller om uppmaningen till dem själva att inte ”vara kompis med” (3) sina medarbetare (trots att de ofta har varit just det, innan de blev rektorer). I metaforen dirigent, liksom i det empiriska materialet, ligger ändå en möjlighet att leda med tillit till sina medarbetare. Visserligen kan en skicklig dirigent hålla i gång en hel orkester och de olika sektionerna inklusive soloartister på samma gång, men lika lite som förskolan följer ett på förhand givet partitur kan varken dirigent eller rektor simultant eller i detalj adressera och instruera samtliga musiker eller medarbetare.

Kommunikationssvårigheter och bristande samsyn framträder under metaforen ”*dissonans*”. Att driva, utveckla och i stunden ”göra förskola” tillsammans är ibland en svår balansgång, inte bara när det gäller att läsa av varandra korrekt i ögonblicket. En gemensam målbild och idé om vägen dit krävs, men detta är inte tillräckligt. Varierande skicklighet bland medarbetarna kan ibland leda till att gruppen hamnar i otakt eller ”spelar falskt”, något som får rektor att självkritiskt reflektera kring sin egen roll för den dissonans som uppstår, uttryckt i att rektorer talar om en ”frustration bland medarbetarna” (7); svårigheter ”att få medarbetarna med mig” (60); utmaningar rörande ”att hantera och förstå motstånd”; behov av att bättre ”lära känna pedagogerna för att kunna leda” (58); eller nödvändigheten av att ”utveckla min kommunikation” (8). I citaten uttrycks dissonansen i problem med kommunikation, svag följsamhet hos medarbetarna avseende uppmaningar och direktiv, bristande legitimitet eller förändringsmotstånd. En framträdande egenskap i texterna är att dissonansen sällan eller aldrig förklaras av brister och tillkortakommanden hos medarbetarna, eller av villkor och förutsättningar utanför rektors kontroll. I stället förläggs orsaken till dissonansen oftast hos rektor själv och dennes pedagogiska ledarskap. Samtidigt bör poängteras att dissonans är ett alldeles nödvändigt inslag i utvecklingen av medarbetare och verksamhet. Flera rektorers formuleringar kring just detta visar på insikten om betydelsen av att förstå medarbetare och deras eventuella motstånd mot förändringar iscensatta av rektor. Ibland är därför dissonansen en betydelsefull signal – om att några instrument eller röster behöver särskild omsorg, eller om att missljud faktiskt kan ses som berättigade invändningar mot sättet att leda och organisera arbetet.

En annan vanlig utgångspunkt när rektorerna beskriver sitt pedagogiska ledarskap är frågan om avståndet mellan rektor och medarbetare (aktualiserat även under metaforen *dirigenten*). Ofta är målet ett kort avstånd, här samlat i metaforen ”*jamsession*”. En sådan session är mer eller mindre spontan, fri, kreativ och mindre belamrad med krav på följsamhet. Här är den gemensamma insatsen och soloprestationerna det viktiga, något som kräver en välfungerande kommunikation mellan medarbetarna, och som bland annat fångas i att rektorerna talar om att vilja ”utveckla mitt ledarskap till ett mer gemensamt arbete – ett vi” (30); i idéer om att man som ledare ”utvecklas tillsammans med pedagogerna” (8), och att ”man lär bäst av varandra” (72); eller när man med hjälp av en annan metafor beskriver sig som ”navet – vi snurrar tillsammans” (45). I texterna resonerar några rektorer kring svårigheten att få vissa medarbetare att vilja och våga utveckla sina förmågor, kunskaper och praktiker, genom att ompröva förhållningsätt, mönster och rutiner, i en strävan efter att ”alla ska känna sig trygga i uppdraget” (9). En jamsession kräver förmåga att träda fram (som solist) och att träda tillbaka (och ge plats till andra). Denna metafor sätter ljuset på att alla inte trivs i rampljuset; att somliga medarbetare helst inte vill få några egna takter för att kunna improvisera inför andra och är nöjda med att kompa bakom andras soloprestationer. Konsten för rektorn består i att skapa ett så tillåtande klimat i replokalen att även de osäkra vill och vågar testa nya skalor – även om det skorrar lite falskt, vilket fångas av citatens ”alla ska känna sig trygga”, ”vi snurrar tillsammans” och ”man lär bäst av varandra”.

Sammanfattningsvis försöker rektorerna betrakta sig själva, såväl inifrån (vem och hur är jag som ledare och hur mår jag) som utifrån (hur uppfattas jag som ledare och vad innebär detta). Dessutom hanteras både nu uppfyllda aspekter av det egna pedagogiska ledarskapet och sådana aspekter där rektor ser en utvecklingspotential. I texterna finns tydliga ansatser till självreflektion och vilja till rollutveckling. Med hjälp av de egenskapade metaforerna ovan, för att fånga in och förtäta betydelsen i rektorernas texter, kan vi nu spegla spännvidden i hur ”*ensemblen*”, alltså rektor som pedagogisk ledare och hans medarbetare, kan fungera i förskolan. I beskrivningarna återfinns den demokratiskt arbetande *allsångsledaren* som ser möjligheter i det kollegiala och som tycker att alla bidrag ska bejakas. En krävande musikform – som bygger på kommunikation och förmåga att träda fram som solist och träda tillbaka och ge plats till andra – är en *jamsession*. För att leda en sådan passar kanske övertygelsen att vi lär oss och utvecklas bäst tillsammans. Det finns emellertid även beskrivningar av den från ensemblen åtskilda *dirigenten* vid sin upphöjda pulpet och på det avstånd som behövs för att överblicka ensemblen. Oavsett vilken ensemble som ska få samspelet och

framförandet att fungera, uppstår ibland komplikationer och *dissonans*. Inget samarbete undgår denna risk – det viktigaste är hur det som uppstår hanteras.

### ***5.1 Metaforer för att förstå rektorers pedagogiska ledarskap i relation till medarbetare och verksamhet – en sammanfattning***

Vi har visat att förskolans personal kan förstås som en ensemble, där musiker (förskollärare och barnskötare), med sina instrument och uppgifter, leds av en allsångsledare eller dirigent (rektor) och levererar en konsert (erbjuder en förskoleverksamhet av god kvalitet) för en publik av barn och vårdnadshavare. Publiken ska veta vilka stycken som spelas, varför och vem som ansvarar för utförandet. Utifrån denna metafor är rektorsuppdraget att leverera konserter av god kvalitet, som appellerar till både kropp och själ, ser till att publiken mår bra (omsorg) och ger den nåt att ta med när de lämnar lokalen (lärande). I förhållande till rektorsuppdraget positionerar sig rektorerna som verktyg för verksamheten eller som nav i ett verksamhetshjul, där de ska möjliggöra, stimulera, uppmuntra och peka på möjligheter, inte styra med hela handen, placera sig i händelsernas centrum eller stå ensam med dirigentpinnen. Samtidigt placeras rektorerna av både sig själva och andra ibland utanför – och ovanför – resten av ensemblen. Rektors integritet är viktig, eller som det heter hos flera rektorer: ”man kan inte vara kompis med medarbetarna” (71). En annan rektor pekar på balansgången mellan att bibehålla viss distans till medarbetarna och vara ”en i gänget” (2). Att vara rektor handlar alltså inte om att spela instrumenten själv, utan rumsligt står rektor höjd över orkesterdiket och dirigerar, ger musikerna ”hjälp till självhjälp” (19) och stöttar, uppmuntrar, delegerar och koordinerar. Likväl är det inte fråga om en statisk position, utan den varierar hela tiden – mellan att stå vid pulpeten till att kliva ner i orkesterdiket och gå nära sina medarbetare för att ge tips, instruktioner eller förevisning av hur instrumenten kan och bör hanteras. Därför måste rektor vara i samklang med ensemblen: ”jag vill sitta i mitten och ha ett fint samarbete med samtliga parter för att hjulet ska fortsätta rulla” (43), som en rektor uttrycker det, i en både lyhörd och kommunikativ position. Det bör finnas visst utrymme för flexibilitet, kreativitet och improvisation, i jamsessioner där rektor blir mer av en allsångsledare. Samtidigt finns noter, normer och interna processer som måste följas och som rektor ska förmedla och säkerställa att medarbetarna efterlever – för att undvika att medarbetare spelar fel och skapar oönskad dissonans. Även om konserten levereras tillsammans axlar rektor det yttersta ansvaret. Konserten är överordnad såväl jamsessioner som allsång. Som rektor vet man sällan i förväg vad som händer, vare sig i publiken, i ensemblen

eller om allt i lokalen kommer fungera. Därför dirigerar rektor inte bara; hen är ständigt uppmärksam på vad som händer i ensemblen. Tappar någon bort sig, hamnar i otakt eller uteblir? Hen ser till att alla finns på plats, att det finns optimal rytm, melodi och ljudstyrka i det spelade och att samarbetsklimatet präglas av respekt, trygghet, vi-känsla och personligt egenvärde.

Vidare krävs samsyn och samarbete för att ensemblen ska fungera. Som dirigent ska rektor främja ensemblemedlemmarnas egenutveckling och få dem att ”ta små steg tillsammans”. Samtidigt som de enskilda medarbetarna ska få vara de individer de är, ska de under rektors ledning även bidra till helheten och vägen framåt, i bästa fall till en högklassig konsert. Jamsessioner och allsång främjar konsertvana och kvalitet. *Hur* man levererar blir en del av det gemensamma (kollegiala) lärandet. För att lyckas i arbetet framhåller rektorerna vikten av relationer, kommunikation, samt tydlighet, lyhördhet och gränssättning visavi medarbetarna. Beslut måste förankras för att man tillsammans ska kunna förflytta sig mot uppsatta verksamhetsmål. Det finns även en insikt om att konserterna alltid går att utveckla, liksom den egna förmågan som dirigent och förfinandet av arbetssätten – ty ingen är fullärd.

## **6 Rektors uppdrag och utveckling i relation till medarbetare och verksamhet**

Utifrån analysen av rektorernas beskrivningar av uppdrag och utveckling i relation till medarbetare och verksamhet och de metaforer analysen genererade, återvänder vi nu till studiens tre forskningsfrågor: 1) hur beskriver rektor sitt uppdrag som pedagogisk ledare? 2) hur beskriver rektor sin utveckling som pedagogisk ledare? samt 3) hur kan rektors pedagogiska ledarskap förstås i relation till medarbetare och verksamhet?

### **6.1 Hur beskriver rektor sitt uppdrag som pedagogisk ledare?**

I sina beskrivningar av uppdraget som pedagogisk ledare ligger rektorerna nära styrdokumentens formuleringar. Även om de inte alltid hänvisar till styrdokumentet genomsyras deras resonemang om det pedagogiska ledarskapet av styrdokumentens innehåll och det uppdrag som stipuleras där. En förklaring kan sökas i att den utbildning de genomgått och som examinerats med texterna som utgör studiens empiri, fokuserar det pedagogiska ledarskapet och där styrdokumentens definitioner, krav och förväntningar relaterade till det pedagogiska ledarskapet varit ett återkommande tema. En något större spridning syns avseende rektorernas egna situerade och dynamiska tolkningar av det stipulerade uppdraget; när de på egen hand ska förtydliga innebörden av det pedagogiska

## EDUCARE

ledarskapet är resonemangen mer diversifierade. I deras egna bilder av det ideala pedagogiska ledarskapet, i vilket den goda, effektiva och framgångsrika rektorn skrivs fram, lägger vissa tyngdpunkt vid att skapa och utveckla goda relationer; andra vid betydelsen av att hitta balansen mellan närhet och distans till sina medarbetare; några talar om mod och nyfikenheter som viktiga egenskaper; en fjärde kategori menar att det pedagogiska ledarskapet byggs genom tilltro och tolerans. Denna spridning är till viss del även synlig i rektorernas beskrivning av hur de konkret praktiserar uppdraget som pedagogisk ledare, i relation till medarbetare och i utvecklingsprocesser. Somliga lägger fokus på att skapa tydlighet i roller – genom att klargöra vad det pedagogiska ledarskapet består i för sina medarbetare. Andra prioriterar arbetet med att skapa trygghet kring förskolans uppdrag och kvalitetsarbete hos medarbetarna. En tredje grupp hävdar att det pedagogiska ledarskapets främsta uppgift är att skapa samsyn och gemensam förståelse.

### **6.2 Hur beskriver rektor sin utveckling som pedagogisk ledare?**

Möjligen är den justering, rörelse, utveckling eller önskade progression rektorerna ger uttryck för kring det egna pedagogiska ledarskapet relaterad till utbildningen de genomgått; att de efter mötet med forskning och andras erfarenheter drar slutsatser som främjar en omprövning av det egna ledarskapet. Åtminstone går detta att ana hos dem som beskriver sin förflyttning som att ha ”presenterat färdiga lösningar” (19) för sina pedagoger, till att nu utöva ett ”post-heroiskt ledarskap” (11) Andra lyfter fram insikter om att öka kraven på medarbetarna; att bli tydligare i det pedagogiska ledarskapet; att få en bättre bild av förskolans kompetenser och resurser; och att internalisera föreställningen om att rektorn i förskola faktiskt är en *ledare* för personal och verksamhet.

### **6.3 Hur kan rektors pedagogiska ledarskap förstås i relation till medarbetare och verksamhet?**

Tankar om rektors personliga egenskaper eller positioneringar är framträdande i texterna, med tonvikt på positiva värden som respekt och samverkan. Detta ledde oss till den metafor som vi anser förenar rektorernas uppfattningar om det pedagogiska ledarskapet – ”*allsångsledaren*”, en samlande kraft i syfte att frigöra medarbetarnas potential utifrån en övertygelse om att ”alla kan sjunga”. Samtidigt är avståndet (idealet här: ”lagom kort”) till medarbetarna, relationerna mellan ledare och medarbetare, liksom relationerna medarbetarna emellan, viktiga aspekter av det pedagogiska ledarskapet. I denna studie fångas detta i metaforen ”*jamsession*” – där den

gemensamma insatsen och soloprestationerna är viktiga, men där kommunikationen mellan musikerna är särskilt betydelsefull. Kommunikationssvårigheter och bristande samsyn är något som många rektorer uppehåller sig vid och som kan samlas under metaforen ”*dissonans*”. Här syns en insikt om att en gemensam målbild (ett gemensamt partitur), liksom en gemensam idé om vägen mot denna målbild, inte alltid är tillräckliga förutsättningar för framgång. Varierande skicklighet, eller otillräckligt samspelade sektioner, leder ofta till att gruppen hamnar i otakt eller spelar falskt. Därför finns i analysen en kompletterande metafor för det pedagogiska ledarskapet: ”*dirigenten*” vid sin pulpet, som till skillnad från ”allsångsledaren” fångar flera rektorers önskan om en något reducerad närhet till medarbetarna, där ett visst avstånd anses vara en förutsättning för dirigentens överblick över ”*ensemblens*” sektioner.

## 7 Diskussion

Att de analyserade texterna i studien är producerade inom ramen för en utbildning kan å ena sidan ses som en begränsning, då kontexten medför en påverkan av deltagares reflektioner. Å andra sidan är det sannolikt endast inom ramen för just en utbildning som ett större antal rektorer samtidigt producerar egna texter kring en gemensam tematik. Begränsningen kan i det perspektivet även betraktas som en förutsättning för studiens genomförande. En fortsättning för framtida forskning kunde vara att låta medarbetare beskriva rektors pedagogiska ledarskap ur sitt perspektiv. Ytterligare fördjupning skulle kunna uppnås genom att undersöka rektors och medarbetares reflekterande samtal om det pedagogiska ledarskapet.

Studiens resultat visar att rektorernas vardag är komplex, mångfacetterad och i ständig förändring. Som hos Lunneblad och Garvis (2017) måste även denna studies rektorer hela tiden förhålla sig till olika och rörliga aktörer, liksom till förändrade villkor och förutsättningar för verksamheten. Rektorerna förväntas vara hyper-adaptiva eller hyper-agila i sitt ledarskap. I studien fångas rektorernas bilder av det *ideala* ledarskapet, mer specifikt som de pedagogiska ledare rektorerna skulle vilja vara. Rektorerna exponeras (genom ledarskapslitteratur, forskning, fortbildning, det offentliga samtalet, etc.) för en mångfald av alternativa ledarskapsideal. I vår studie får vi ta del av rektorernas egna urval och tolkningar av denna mångfald, vilket illustrerar ett avstånd mellan ”teori och praktik”, där verksamhetens förutsättningar och behov påverkar rektorernas val och uttolkning av detta ideal. Rektorerna ger uttryck för bilder av förskolans ledare som liknar dem Kivunja (2015) har funnit, det vill säga att en framgångsrik rektor inte bara måste planera, organisera, leda och

## EDUCARE

kontrollera verksamheten, utan även som vara en visionär, lagledare och lagspelare, policyuttolkare och pedagogisk kreatör. Resultaten visar att förskolerektorerna beskriver sig på ett sätt som harmonierar med ett agilt ledarskap (jfr. Hackman & Johnson, 2013) och ett post-heroiskt dito (jfr. Eicher, 2008; Riddersporre & Erlandsson, 2016, 2018a, 2018b), där ledaren ska fungera som katalysator och möjliggörare för att ge medarbetarna optimala förutsättningar att utveckla och utföra sina arbetsuppgifter. En delförklaring till detta torde stå att finna i diskurser om det önskvärda och idealtypiska, ledarskapet hos samtida ledare.

Studien visar även på likheter med de bilder av rektor som skrivits fram i tidigare forskning: rektorn som coach, organisatör och (överordnad) chef (Lunneblad & Garvis, 2017), liksom med de av Nilsen (2015) identifierade aktörspositionerna: den lösningsorienterade, demokratiska och lärvilliga ledaren; den nya och osäkra ledaren; den kapabla och säkra ledaren; samt den marginaliserade ledaren. Det finns också paralleller till Aubrey et al. (2013) och deras studie av förskolepersonals olika förväntningar på förskolerektorer som ”guider”, ”strateger” och ”motivatorer”. Även förskolepersonalens bilder är sannolikt påverkade av övergripande ledarskapsdiskurser. Förskolerektorernas egenhändiga beskrivningar av sitt uppdrag kan begripliggöras i ljuset av metaforer. Metaforerna har ett värde för att förstå människors egna beskrivningar och är vårt försök att fånga och förtäta både det sätt som rektorerna betraktar sig själva, såväl inifrån (”vem – och hur – är jag som ledare och hur vill jag utvecklas”) som utifrån (”hur uppfattas jag som ledare och vad innebär detta”). Förskolans personal, som de framträder i rektorernas texter, kan alltså förstås som en ensemble, där ett antal musiker (förskollärare och barnskötare), med sina instrument och uppgifter, leds av en dirigent (rektor) och levererar en ständigt pågående konsert (erbjuder en förskoleverksamhet av god kvalitet) till en publik av barn och vårdnadshavare. Publiken ska veta vilka stycken som spelas, varför de spelas, och vem som ansvarar för framträdandet. Utifrån denna metafor är rektorsuppdraget att leverera konserter av god kvalitet, visa omsorg om publiken och ge den något – ett lärande – som består efter att sista tonen klingat ut.

Ensemblemetaforen harmonierar väl med ett agilt (jfr. George, 2003), kommunikativt (jfr. Hackman & Johnson, 2013), adaptivt (jfr. Wheelan, 2015) och ett demokratiskt ledarskap (jfr. Svedberg, 2016). Framför allt kan det ledarskap som rektorerna beskriver (och strävar efter) sägas vara ett post-heroiskt ledarskap (Eicher, 2008). En post-heroisk ledare planerar och leder, underlättar samarbete, förhandlar, lär och löser problem genom att interagera och kommunicera

med sina medarbetare. Med ett sådant ledarskap behövs sällan direkt styrning eller att ledaren ”pekar med hela handen”. I stället kommer ledaren och medarbetarna fram till en gemensam riktning i arbetet och ett distribuerat ansvar för verksamhetens kvalitet och måluppfyllelse (jfr. Eicher, 2008; Ridderporre & Erlandsson, 2020). Ett sådant ledarskap distanserar sig från mer styrande eller auktoritära ledarskap och harmonierar med en verksamhet vars bärande principer är dialog, delaktighet, likabehandling, lärande och omsorg.

För att summera studien kan vi konstatera att förskolans rektorer arbetar aktivt med att navigera bland och ta till sig olika delar av rådande ledarskapsidéer och ideal. Den lins genom vilken de betraktar olika teorier om eller inriktningar på ledarskap, är den egna praktiken. I denna är verksamhetens aktuella resurser centrala. Det innebär att medarbetares kompetens och motivation, barn och vårdnadshavare, liksom rektors egen personlighet spelar en stor roll för att forma det pedagogiska ledarskapet. Metaforerna speglar såväl variation som likhet. Å ena sidan väljer rektoreorna olika vägar för att förstå, utöva och utveckla sitt pedagogiska ledarskap, beskrivet genom metaforerna allsångsledare, dirigent, dissonans samt jamsession. Å andra sidan speglas en gemensam tendens att genom ett pedagogiskt ledarskap samspela med verksamhetens behov, uttryckt i den övergripande metaforen – förskolan som ensemble.

## Referenser

- Alvesson, M. (1994). The play of metaphors. I J. Hassard & M. Parker (red.), *Postmodernism and Organisations* (s. 114–131). Sage.
- Alvesson, M., & Spicer, A. (2011). *Metaphors we lead by: Understanding leadership in the real world*. Routledge.
- Angelle, P. S., Ärlestig, H., & Norberg, K. (2015). The practice of socially just leadership: Contextual differences between US and Swedish principals. *International Studies in Educational Administration* (Commonwealth Council for Educational Administration & Management; CCEAM), 43(2).
- Argyropoulou, E., & Hatira, K. (2014). Metaphors and drawings as research tools of head teachers' perceptions on their management and leadership roles and responsibilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 496–512.



- Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013). How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5–29.
- Beach, D, Eriksson, A., & Svensson, A-K. (2015). Förskolechefens ansvar och uppdrag i ett kommunalt förvaltningsperspektiv. *Tidskrift för nordisk barnebagforskning*, 11(9), 1–17.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Studentlitteratur.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- Brezicha, K., Bergmark, U. & Mitra, D. L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96–132.
- Carpenter J. (2008). Metaphors in qualitative research: Shedding light or casting shadows? *Res. Nurs Health*, 31(3), 274–82.
- Carrol-Lind, J., Smorti, S., Ord, K., & Robinson, L. (2016). Building pedagogical leadership knowledge in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 28–35.
- Döös, M., Wilhelmson, L., Madestam, J., & Örnberg, Å. (2017). Shared principalship: The perspective of close subordinate colleagues. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 154–170.
- Eicher, J. P. (2008). Post-heroic leadership: Managing the virtual organization. *Performance Improvement*, 36(2), 5–10.
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 7(7), 1–17.
- Garvis, S., & Lunneblad, J. (2018). *Inequalities in access to early childhood education and care in Sweden – The equal access study*. Deutches Jugendinstitut. ICEC working paper series.
- George, B. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. Jossey-Bass.

- Ghazinoory, S., & Aghaei, P. (2023). Metaphor research as a research strategy in social sciences and humanities. *Qual Quant*, *58*, 227–248.
- Hackman, M. Z., & Johnson, C. E. (2013). *Leadership: A communication perspective* (6e uppl.). Waveland Press.
- Hallet, E. (2013). We all share a common vision and passion: Early years professionals reflect upon their leadership of practice role. *Journal of Early Childhood Research*, *11*(3), 312–325.
- Harju, A. (2023). Leading change of practice: a study of challenges and possibilities from the position of preschool management. *Educational Action Research*, *31*(5), 881–893.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heikka, J., & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(4), 568–580.
- Hernández-Amorós, M. J., & Martínez Ruiz, M. A. (2018). Principals' metaphors as a lens to understand how they perceive leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(4), 610–623.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–88.
- Håkansson, J. (2019). Leadership for learning in the preschool: Preschool managers' perspectives on strategies and actions in the systematic quality work. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(2), 241–258.
- Håkansson, J. (2016). Organising and leading systematic quality work in the preschool – preschool managers' perspectives. *School Leadership & Management*, *36*(3), 292–310.
- Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *18*(3-4).
- Joiner, W.B., & Josephs, S.A. (2006). *Leadership agility. Five levels of mastery for anticipating and initiating change*. Jossey-Bass.

- Johansson, O., & Nihlfors, E. (2014). The Swedish superintendent in the policy stream. *Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 362–382.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Kivunja, C. (2015) Leadership in early childhood education contexts: Looks, roles, and functions. *Creative Education*, 6(16), 1710–1717.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology* (2a uppl.). Sage.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago University Press.
- Lunneblad, J., & Garvis, S. (2017). A study of Swedish preschool directors' perspectives on leadership and organization. *Early Child Development and Care*, 189(6), 938–945.
- Mettiäinen, V. (2016). Early childhood education teachers and leaders becoming the leadership(s). *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 7(2), 62–73.
- Nilsen, H. K. (2015). Konstruksjoner av lederskap i barnehagen. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 11(8), 1–15.
- Nonaka, L., Takeuchi, H., & Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, 11(7-8), 833–845.
- Norqvist, L., & Poromaa Isling, M. (2020). Skolledarskap i Sverige: en forskningsöversikt 2014–2018. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 167–187.
- Persson, S., & Tallberg Broman, I. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa. Om dilemman i förskollärares uppdrag*. Förskoleavdelningen, Malmö stad.
- Persson, S. (2020). Hur likvärdig är svensk förskola? I G. Åsén (red.), *Vad säger forskningen om svensk förskola?* (s. 65–89). Liber.
- Riddersporre, B. (2010). Normativ styrning i förskolan: En fallstudie. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3).

Erlandsson, Ribbersporre, & Stier

Riddersporre, B., & Erlandsson, M. (Red.). (2016). *Upplyftande ledarskap i skola och förskola*. Natur & Kultur.

Riddersporre, B., & Erlandsson, M. (2018a). *Pedagogiskt ledarskap i förskolan. Handbok för förskolechefer*. Natur & Kultur.

Riddersporre, B., & Erlandsson, M. (2018b). *Beprövad erfarenhet i förskolan. En metodbok*. Natur & Kultur.

Riddersporre, B., & Erlandsson, M. (2020). *Pedagogiskt ledarskap i förskolan. Handbok för rektorer*. Natur & Kultur.

Riddersporre, B., & Gustafsson Lundberg, J. (2014). Church leadership and the management of meaning – notes from the inside. In U. Schmidt & H. Askeland (red.), *Church Reform and Leadership of Change*. Church of Sweden Research Series, vol 12, 56–74. Stock Publishers/Pickwick Publications.

Roberts-Holmes, G., & Moss, P. (2021). *Neoliberalism and early childhood education. Markets, imaginaries and governance*. Routledge.

Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358–394.

SFS 2010:800. Skollagen.

Sheridan, S., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Journal of Educational Research*, 53(4), 415–437

Sheridan, S., & Williams, P. (2018). Pedagogical leadership and families in Swedish preschool. I S. Garvis, & E.E Ødegaard (red.), *Nordic Dialogues on Children and Families* (s. 51–62). Routledge.

Skolverket. (2020). *Rektorsprogrammet*. Webbartikel, per den 20 augusti 2020. <https://www.skolverket.se/skolut-veckling/kurser-och-utbildningar/rektorsprogrammet---befattningsutbildning-for-skolledare>.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 18.

Skolverket. (2017). Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Måluppfyllelse i förskolan. Fritzes.

- Skolverket. (2015). Fortbildning för förskolechefer. Måldokument.
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Regeringsrapport 2018.
- Skolinspektionen. (2016a). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar. Kvalitetsgranskning 2016.
- Skolinspektionen. (2016b). *Förskolechefens ledning: Om att ta ansvar för den pedagogiska verksamheten, kvalitetsgranskning*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skott, P., & Nordzell, A. (2017). *Pedagogiskt ledarskap – ett begrepp som består och förändras*. Webbartikel, per den 19 december 2023. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/pedagogiskt-ledarskap---ett-begrepp-som-bestar-och-forandras>
- Strehmel, P. (2016). Leadership in early childhood education – Theoretical and empirical approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 344–355.
- Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap – en kritisk policyanalys*. Linnaeus University Press.
- Svedberg, L. (2016). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur.
- Tam, A. C. F. (2018). Conceptualizing distributed leadership: Diverse voices of positional leaders in early childhood education. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 701–718.
- Tietze, S., Cohen, L., & Morgan, G. (2003). *Understanding organizations through language*. Sage.
- Van Den Hoonaard, W. (1997). *Working with sensitizing concepts. Analytical field research*. Sage.
- Vallberg Roth, A-C., & Tallberg Broman, I. (2018). *(O)takt mellan styrdokument i förskolan och dess förutsättningar*. Malmö universitet.
- Wheelan, S. A. (2015). *Creating effective teams – A guide for members and leaders*. Sage.

Ärlestig, H., Johansson, O., & Nihlfors, E. (2015). Sweden: Swedish school leadership – an important but neglected area. I H. Ärlestig, C. Day & O. Johansson (red.), *A decade of research on school principals: Cases from 24 countries* (s. 103–122). Springer.

Öqvist, A., & Cervantes, S. (2018). Teaching in preschool: heads of preschools governance throughout the systematic quality work. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 38–47.