



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

LEDNING, ORGANISERING OCH ÖVERLAPPNING

En intervjustudie om att verka och påverkas som pedagogisk ledare i förskolan

Ing-Marie Samuelsson

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDAU 62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2020
Handledare:	Marianne Strömberg
Examinator:	Marianne Dovemark

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDAU 62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2020
Handledare:	Marianne Strömberg
Examinator:	Marianne Dovemark Pedagogiskt ledarskap, self-efficacy, collective efficacy, distribuerat ledarskap, samproducerat ledarskap, arbetsorganisation, utvecklingsorganisation, stödorganisation,
Nyckelord:	

Syfte: Syftet är att beskriva och analysera rektors pedagogiska ledarskap utifrån de arbetsvillkor som styr den dagliga praktiken. Syftet är även att undersöka rektors möjligheter att påverka arbets- respektive utvecklingsorganisationen och att analysera relationen mellan arbetet på den egna förskolan och huvudmannanivåns styrning och stöd.

Teori: Det teoretiska ramverket innefattar begreppen efficacy och identitet för att analysera förmågan och kompetensen i rektors pedagogiska ledarskap. Rektors ledarhandlingar analyseras utifrån strukturellt, HR, politiskt och symboliskt perspektiv samt utifrån begreppet reflexivitet. I analys av organiseringen är nyinstitutionell teoribildning en grund och begrepp som organisation, institution och organisering tas upp. Teorin om olika konfigurationsmodeller utgör en grund för analys av organisationen av förskolan.

Metod: Studien är kvalitativ och omfattar fem semistrukturerade intervjuer av rektorer samt verksamhetsbesök. Rektorerna arbetar i olika förskolor i samma kommun.

Resultat: Faktorer som möjliggör rektors pedagogiska ledarskap kan knytas till efficacy och ledaridentitet. Tidsbrist utifrån ständigt rekryteringsarbete, personalärenden, låg utbildningsnivå hos personal utgör de största hindren för rektors pedagogiska ledarskap. Faktorer som både kan vara till hinder och erbjuda möjligheter är det kollegiala sammanhanget som kan vara ett stöd men som inte alltid har den kompetens som behövs. Det handlar även om spännvidden i utbildningsnivå hos medarbetare. Hur arbetet på förskolan organiseras är en faktor som påverkar, men även yttre faktorer som förskolans placering och händelser i samhället påverkar hur rektor utövar sitt pedagogiska ledarskap.

I ledarhandlingarna syns ett tydligt strukturellt perspektiv hos rektorerna och genom skapandet av samordningsgrupper och processgrupper syns huvudmannanivåns styrning genom begreppen arbets- respektive utvecklingsorganisation. Även ett HR-perspektiv framträder i ledarhandlingarna. Det politiska perspektivet framkommer sparsamt i rektors ledarhandlingar. Utifrån ett symboliskt perspektiv modellerar rektor goda förhållningssätt. Ett femte perspektiv framkommer i resultatet som innefattar reflexivitet hos rektor och som innebär att hitta alternativa handlingssätt och är en förutsättning för perspektivväxling.

I organiseringen av förskolan, utifrån en arbets- och en utvecklingsorganisation, omhändertar rektor dels det dagliga arbetet och dels utvecklingsfrågorna. Arbetsorganisationen är basen för att utvecklingsorganisationen ska fungera. Utvecklingsorganisationens syfte är att omhänderta det prioriterade området i förskolans verksamhetsplan. En stödorganisation kopplad till huvudmannanivån har identifierats vilken består av flera stödfunktioner som stöttar rektorer i olika frågor som rör arbets- och utvecklingsorganisationen. Studien kommer fram till att dessa tre delar i organiseringen kan beskrivas som verksamhetsfält som delvis överlappar varandra och att rektors möjlighet till ett hållbart pedagogiskt ledarskap ligger i ett distribuerat ledarskap.

I en jämförelse mellan två rektorers båda förskolor blir begreppet samproducerat ledarskap ett sätt att förklara att ledarskapet formas på olika sätt beroende av kontexten på den enskilda förskolan.

Förord

Att studera är en spännande resa. Det går aldrig att förutsäga vilka nya perspektiv som fångar ens uppmärksamhet och skapar nyfikenhet. Genom utbildningen och skrivandet har jag fått möta tankar och idéer som utmanat mina. Att ha fått reflektera kring olika begrepp har gett nya perspektiv som jag har kunnat bära med mig tillbaka in i mitt arbete. Det har därför varit en förmån att kunna studera parallellt med att arbeta även om det också varit tidskrävande och annat har fått stå tillbaka. Min studie är nu klar och förhoppningsvis kan den vara ett bidrag till den samlade kunskapen om pedagogiskt ledarskap, även om jag med stor ödmjukhet inser att det finns så oändligt många fler perspektiv att upptäcka inom området.

Jag vill tacka alla som på olika sätt har bidragit till att jag nu kan sätta punkt för mitt examensarbete.

Joakim, det är tack vare dig som jag kom igång från första början. Utan dina frågor och längtan efter att hitta nya perspektiv hade jag kanske inte tagit mig an utmaningen. Tack för alla intressanta samtal och nyfikna frågor. Jag känner mig rik att ha en sådan kollega och vän.

Tack till er rektorer för att ni så frikostigt delat med er av er tid och era tankar. I ett år har era röster ljudit i mina tankar och ni har hjälpt mig att bättre förstå det pedagogiska ledarskapet. Utan er medverkan hade uppsatsen inte haft något innehåll.

Jag är tacksam till Helene som tagit sig tid att läsa arbetet, kommit med synpunkter och ställt kloka frågor. Med din hjälp har jag kunnat tydliggöra texten.

Till sist vill jag tacka min man Christer som tålmodigt och på olika sätt backat upp när jag behövt tid att vara i min bubbla för att läsa och skriva. Med ditt stöd har jag nu kommit i mål.

TACK!

Ing-Marie Samuelsson

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	7
2.	Bakgrund.....	8
2.1	Pedagogiskt ledarskap i en historisk tillbakablick.....	8
2.2	Begreppet pedagogiskt ledarskap.....	9
2.3	Pedagogiskt ledarskap och huvudmannen.....	10
3.	Syfte.....	11
3.1	Forskningsfrågor.....	11
4.	Tidigare forskning.....	12
4.1	Pedagogiskt ledarskap.....	12
4.1.1	Pedagogisk ledning.....	12
4.1.2	Efficacy.....	14
4.2	Organisation och roller.....	14
4.2.1	Arbets- och utvecklingsorganisation samt stödorganisation.....	14
4.2.2	Distribuerat ledarskap.....	15
4.2.3	Enhet och huvudmannanivån - organisering och roller.....	18
5.	Teoretiska utgångspunkter.....	19
5.1	Pedagogiskt ledarskap.....	19
5.1.1	Identitet och efficacy.....	19
5.1.2	Perspektiv på ledarhandlingar.....	19
5.2	Organisering.....	20
5.2.1	Organisation, institution och organisering.....	20
5.2.2	Konfigurationsmodeller.....	21
6.	Metod.....	23
6.1	Intervju.....	23
6.2	Urval.....	23
6.3	Etiska ställningstaganden.....	24
6.4	Datainsamling och analys av data.....	24
6.5	Avgränsningar.....	25
6.6	Validitet och reliabilitet.....	26
6.7	Generaliserbarhet.....	26
7.	Resultat.....	27
7.1	Pedagogiskt ledarskap – rollen, förmågan och påverkan.....	27
7.1.1	Rollen som pedagogisk ledare.....	27
7.1.2	Påverkan på förmågan som pedagogisk ledare.....	27
7.1.3	Påverkan på förutsättningar för pedagogiskt ledarskap.....	29

7.1.4 Sammanfattning.....	32
7.2 Pedagogiska ledarhandlingar i olika perspektiv	33
7.2.1 Strukturellt perspektiv	33
7.2.2 HR-perspektiv	35
7.2.3 Politiskt perspektiv	36
7.2.4 Symboliskt perspektiv	36
7.2.5 Reflexivt perspektiv	37
7.2.6 Sammanfattning.....	37
7.3 Organisering	38
7.3.1 Arbetsorganisation.....	38
7.3.2 Utvecklingsorganisation	39
7.3.3 Stödorganisation.....	40
7.3.4 Distribution av ledarskap.....	41
7.3.5 Sammanfattning.....	42
7.4 Att leda två olika förskolor.....	43
7.4.1 Kulturell kontext.....	43
7.4.2 Organisering	44
7.4.3 Sammanfattning.....	45
8. Diskussion	47
8.1 Resultatdiskussion	47
8.2 Metoddiskussion.....	54
8.3 Slutsatser	54
8.4 Fortsatt forskning	55
9 Referenslista	57
Bilaga 1 Intervjuguide	61

1. Inledning

Pedagogiskt ledarskap har genom åren diskuterats i olika forum; vad det innebär och hur begreppet ska tolkas. Eftersom det saknas en entydig definition av vad begreppet pedagogiskt ledarskap står för, ges begreppet olika mening och innebörd beroende av sammanhanget. Merparten av forskning om pedagogiskt ledarskap utgår från skolkontexten och analyser utifrån förskolans kontext är få. Det pekar på ett behov av att utveckla kunskap om pedagogiskt ledarskap i förskolans kontext. I läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) beskrivs rektors pedagogiska ledarskap som viktigt för att förskolans barn, medarbetare och organisation ska ledas och utvecklas. En rektors utövande av pedagogiskt ledarskap tar en utgångspunkt i egen förståelse och tolkning av begreppet pedagogiskt ledarskap. Det är därför viktigt att närmare undersöka vilka tolkningar som görs för att huvudmannanivån ska kunna stödja rektorer i förskolan att utveckla ett pedagogiskt ledarskap.

Skolinspektionen (2012c) lyfter i sin granskningsrapport fram att huvudmannens stöd till rektorer ges relativt likartat trots att rektorers ansvarsområde, erfarenheter och kompetenser skiljer sig åt. I rapporten framkommer att huvudmannen behöver ge förutsättningar och stöd för rektors pedagogiska ledarskap. Det framgår dock inte hur ett sådant stöd bör eller kan utformas för att vara verkningsfullt. Tvärtom skriver Skolinspektionen att det inte finns aktuell forskning som analyserar relationen mellan huvudmannens ansvar och rektorers förutsättningar för sitt ledarskap. En möjlig slutsats är att en stor del av forskning och genomlysningar har fokuserat på enskilda nivåer i skolorganisationen. Det pedagogiska ledarskapet har visserligen belysts utifrån en analys av hela styrkedjan (SOU 2015:22) men det behövs mer kunskap om hur relationerna mellan och inom nivåerna fungerar.

I denna studie undersöks pedagogiskt ledarskap utifrån hur det påverkar och påverkas av organiseringen i förskolan och av distribution av pedagogiskt ledarskap. Utifrån begreppet organisering tas även relationen mellan rektor och huvudmannanivån upp. I kommunen där studien ägt rum finns en sammanhållen förvaltning med ansvar endast för förskolefrågor. Förvaltningsorganisationen är relativt ny och starten av ny förvaltning innebar ett nytt tankesätt om styrning och ledning av förskolorna. Begreppen arbetsorganisation och utvecklingsorganisation har betonats i den nya organiseringen inom förskolan på enhetsnivå i syfte att omhänderta vardagsarbetet respektive utvecklingsarbetet i förskolan.

Sammanfattningsvis är det angeläget att utveckla kunskaper dels om ledningen av förskolan och dels om organiseringen av densamma för att förskolan bättre ska lyckas med sitt uppdrag att ge barnen goda förutsättningarna för lärande och för utveckling. Föreliggande studie syftar till att skapa kunskap om hur en rektor genom sitt pedagogiska ledarskap påverkar förskolan, och i sin tur påverkas av förskolans kultur och organisering. Flertalet rektorer i förskolan har ansvar för mer än en förskola vilket gör det intressant att undersöka om det pedagogiska ledarskapet utövas lika på förskolorna. Ett av studiens syften är undersöka möjligheter och hinder för hur pedagogiskt ledarskap kan organiseras och utövas. Det kan ge kunskap till huvudmannanivåns uppdrag att ge rektor förutsättningar och stöd för att utöva sitt pedagogiska ledarskap.

2. Bakgrund

I detta kapitel ges utifrån statliga styrdokument och myndigheters granskningar en bakgrund till pedagogiskt ledarskap. Det sker genom en historisk tillbakablick över hur synen på det pedagogiska ledarskapet vuxit fram i förskolan och jämförelser görs mellan att vara rektor i förskola och skola. Därefter definieras begreppet pedagogiskt ledarskap utifrån läroplan, Skolinspektionen och ett fackligt perspektiv. Krav på rektorsrollen och relationen mellan rektor och huvudmannanivån tas upp.

2.1 Pedagogiskt ledarskap i en historisk tillbakablick

Förskolan ingår i det livslånga lärandet. Det slog dåvarande statsminister Göran Persson fast i sin regeringsförklaring 1996 och samma år övergick ansvaret för förskolefrågor till Utbildningsdepartementet. Tidigare hade barnomsorgsfrågor omhändertagits av Socialdepartementet. Förskolans första läroplan kom 1998 och tidigare pedagogiska program för barnomsorgen övergavs. I den första läroplanen 1998 finns inte förskolechefens ansvar beskrivet, utan det var först 2010 i Skollagen som ansvaret beskrevs för den funktion som leder förskolan. När ny läroplan kom 2010 beskrevs förskolechefens ansvar i ett eget avsnitt.

I Skollagen (SFS 2010:800) som kom att gälla från 2011 beskrivs förskola som en egen skolform. Förskolechef var den nya befattningen och tjänsten jämställdes med skolans rektor gällande krav på behörighet. I Skollagen fastslogs att förskolechefens uppdrag är att leda och samordna det pedagogiska arbetet samt att verka för att verksamheten utvecklas. Förskolechefens ansvar innebar ett övergripande ansvar för att verksamheten utgår från skollag och läroplan. Ansvaret förtydligades i Skollagen genom en ny lag 2018 och titulaturen förändrades. Det innebar att förskolechef från den 1/7 2019 bytte namn till rektor och att rektor särskilt ska verka för att utbildningen utvecklas (2 kap 9 §). I föreliggande studie används begreppet rektor förutom i de texter som hänvisar till forskning och styrdokument som är daterad innan titeln ändrades 1/7 2019. I dessa texter används istället begreppet förskolechef.

Skolinspektionen (2012a) granskade förskolans förstärkta pedagogiska uppdrag och fann att förskolechefens pedagogiska ledarskap behövde stärkas och tydliggöras. År 2016 kvalitetsgranskades 35 förskolor och förskolechefers pedagogiska ledning av sina förskolor. Skolinspektionen (2016) kom i sin granskning bland annat fram till att vid ungefär hälften av förskolorna fanns behov av att förskolechef utvecklade ledningen av verksamheten mot de nationella målen och att roller och ansvar behövde förtydligas både på förskolan men också gentemot huvudmannen. En rimlig slutsats är därför att rektors roll och ansvar utifrån pedagogiskt ledarskap inte förändrades nämnvärt i perioden mellan de två granskningarna, utan de brister som framkom 2012 kvarstod även 2016.

I Skolinspektionens (2016) granskning av förskolechefers ledning konstaterades att rektor, förskollärare och arbetslag inte har tydligt avgränsade roller och ansvar. Skolinspektionen (2016) slog fast att: ”Konsekvenserna av en otydlig rollfördelning kan bli att förskolechefen, förskolläraren, arbetslag och huvudman arbetar på olika vis för att nå de nationella målen med förskolan” (s. 6). Följderna, enligt Skolinspektionen, är att roller på olika nivåer från förskollärare, arbetslag, rektor och huvudman inte är samstämmiga i arbetet med att nå målpåfyllelse. Rapporten påvisar att när ansvar och rollfördelning är otydliga så blir det svårare för rektor att verka som pedagogisk ledare.

I Statens offentliga utredning (2015:22), där rektorsrollen utifrån skolkontexten beskrivs i relation till styrkedjan, framgår att rektorers pedagogiska uppdrag behöver stärkas. Anledningen, enligt utredaren, är att rektors pedagogiska ledarskap är en grund för elevers kunskapsutveckling. Innebörden är att en av rektors viktigaste arbetsuppgifter är att skapa förutsättningar för lärare att undervisa elever på bästa sätt och att kollegialt lärande sker i lärarkollegiet. Utredningen kom fram till att rektorers förmåga behöver utvecklas när det gäller att organisera och leda arbetet utifrån läroplanens uppdrag. Det framgår vidare i utredningen att huvudmannens stöd i styrning och ledning till rektorer bland annat handlar om att skapa uppdragsförståelse och om rektors förmåga att organisera och delegera (SOU 2015:22).

Utredaren konstaterar även att rektors distribuering av ledningsuppdrag sker sparsamt till lärare och arbetslag och att det är nödvändigt att lärare får bli delaktiga i samtalen om elevers kunskapsutveckling och det pedagogiska arbetet (SOU 2015:22). Orsaken till att lärare inte delegeras ansvar för ledningsuppdrag handlar om att rektorer inte anser att lärare har tid för det. Utredaren understryker att huvudmannen har ett ansvar att stödja rektor att både skapa och utveckla en ledningsstruktur som tar sikte på elevernas kunskaps- och sociala utveckling (SOU 2015:22). Enligt mig har skolan till skillnad från förskolan en längre tradition av olika funktioner som möjliggör att ledarskapet delegeras i form av biträdande rektor, arbetslagsledare, förstelärare med mera. Det har i skolan alltså funnits tydliga uppdrag och roller som på olika sätt arbetat i ett pedagogiskt ledarskap tillsammans med rektor.

I förskolan har pedagogiskt ledarskap organisatoriskt inte varit lika tydligt distribuerat till andra roller såsom i skolan. Rektorer, dåvarande förskolechefer, har i högre utsträckning än i skolans kontext utövat det pedagogiska ledarskapet mer på egen hand. På senare tid har dock fler roller etablerats i förskolan, exempelvis processledare, utvecklingspedagoger men även biträdande rektorer, vilket är fallet i studien. Vid tillfället för genomförandet av intervjuerna, våren 2019, fanns till exempel både biträdande rektorer och processledare på förskolorna i den aktuella kommunen. Vid årsskiftet 2019-2020 togs dock biträdande rektorer bort på grund av besparingar i förvaltningen.

2.2 Begreppet pedagogiskt ledarskap

I samtal med rektorer framstår det i föreliggande studie en upplevd skillnad mellan det statliga uppdraget att vara pedagogisk ledare och det kommunala uppdraget att hålla budget och att ha personal- och lokalansvar. Det talas om både hinder och möjligheter att förena de två uppdragen. För att kunna diskutera vad rektor gör i sitt pedagogiska ledarskap behöver begreppet definieras. Det finns olika tolkningar av pedagogiskt ledarskap och Skolinspektionen (2012b) definierar begreppet som:

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

Även Sveriges Skolledarförbund (2013) har definierat vad pedagogiskt ledarskap innebär för förskolechefer (rektorer) i förskolan. Fackförbundet beskriver att det för det första handlar om att styra resurserna och ge goda förutsättningar för utveckling och lärande. För det andra innebär det att leda utvecklingen och lärandet genom inflytande över de interna processerna och för det tredje att leda organisationen med fokus på målen. 2019 kompletterade fackförbundet synen på rektors viktigaste uppgifter med en professionsdeklaration. Enligt Sveriges Skolledarförbund (2019) handlar rektors ledarskap om att skapa en organisation och underhålla den så att det finns en förmåga att kontinuerligt granska sina insatser och skapa delaktighet i skolans förbättringsarbete för alla medarbetare. Professionsdeklarationen från 2019 är enligt min uppfattning tillämpbar även för rektorer i förskolan.

I läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) definieras det pedagogiska ledarskapet genom beskrivning av rektorns ansvar under rubriken *2.8 Rektorns ansvar*. Det handlar om att vara pedagogisk ledare och chef för personalen samt att ansvara för att utbildningen i förskolan arbetar mot de nationella målen. Ansvaret beskrivs i flera punkter bland annat som planering, uppföljning, utvärdering och utveckling av utbildningen för att nå en ökad måluppfyllelse. I samma stycke betonas även hur ett systematiskt kvalitetsarbete ska bedrivas och att rektor ska ge förskollärare förutsättningar att ansvara för undervisningen. Det påpekas i avsnittet att rektor ansvarar för att all personal får den kompetensutveckling som behövs för uppdraget. Under rubriken *2.8 Rektorns ansvar* i läroplanen beskrivs att det ska finnas en systematik i att medarbetare ges möjlighet att delge kunskap och att ha varandra som resurs för ett lärande som utvecklar utbildningen.

2.3 Pedagogiskt ledarskap och huvudmannen

Att ha ett pedagogiskt ledarskap i funktion är av största vikt för huvudmannen då det enligt Skolinspektionen (2018) i riket endast finns cirka 40 procent examinerade och legitimerade förskollärare av förskolans drygt 100 000 personal. Övrig utbildad personal utgörs främst av gymnasieutbildade barnskötare. Skolinspektionen konstaterar att 28 procent av alla som arbetar i förskolan inte har någon utbildning för arbete med barn. Bristen på utbildad personal och variation i personalens utbildningsnivå ställer stora krav på rektorer i förskolan att bedriva en utbildning. Det är därför en utmaning för varje huvudman att vara en attraktiv arbetsgivare där förskollärare vill arbeta. Ett faktum som gäller även för kommunen i föreliggande studie.

I utredningen om rektor och styrkedjan (SOU 2015:22) påpekas att det pedagogiska ledarskapet hos rektorer behöver stärkas när det gäller organisation, ledning och det systematiska kvalitetsarbetet. Utredaren kommer fram till att en fungerande skolorganisation är en grund för det pedagogiska ledarskapet.

Min samlade slutsats är att det finns ett stort behov av att stärka rektorernas pedagogiska ledarskap. Rektorerna behöver bli bättre på att organisera och leda skolan med utgångspunkt i det nationella uppdraget, elevernas lärande och utveckling samt via det systematiska kvalitetsarbetet. En viktig aspekt av rektorernas pedagogiska ledarskap är att bygga och förvalta en fungerande skolorganisation med utgångspunkt från elevernas, personalens och övriga intressenters behov. Ett utvecklat aktivt pedagogiskt ledarskap är en förutsättning för en framgångsrik utveckling av elevernas kunskapsutveckling. (s. 11)

Skolinspektionen (2018) har utifrån ett regeringsuppdrag granskat förskolans kvalitet och målfyllelse och konstaterar i rapporten att det som tar mest tid för förskolechefer handlar om uppgifter som kan sägas höra hemma i chefsuppdraget. Det innebär att det pedagogiska ledarskapet inte kan ta samma plats. Till chefsuppdraget, skriver Skolinspektionen, hör till exempel frågor om budget, personal, lokaler och barnplaceringar. Chefsuppdraget gör att ledning och utveckling av förskolans pedagogiska arbete ofta inte får samma uppmärksamhet.

I samma rapport (Skolinspektionen, 2018) beskrivs flera faktorer som påverkar förskolans kvalitet, till exempel barngruppers storlek, personaltäthet och andel förskollärare. Skolinspektionen (2018) slår även fast att förskolechefens ledning är av stor vikt för kvaliteten i förskolan. Huvudmannens ansvar för stöd till rektorerna tas upp i rapporten Rektor och styrkedjan (SOU 2015:22) och det betonas att stödet bör se olika ut beroende på behov och omständigheter. ”Men det är också viktigt att huvudmannen i olika situationer ger stöd till rektorerna. Samspelet, stödet, ledningen och styrningen behöver utvecklas inom hela styrkedjan”. (s. 12)

En viktig del i kontexten runt rektor handlar om vad som påverkar styrningen utifrån. New Public Management (NPM) har börjat ge vika och krav på detaljstyrning och fokus på administrativa och ekonomiska rutiner har fått ge plats för en mer tillitsbaserad styrning och ledning (SOU 2018:47). I detta paradigmskifte ligger ett större förtroende till professionen. Ett led i tillitsbaserad styrning och ledning på lokal nivå, i den kommun där studien har genomförts, är att förvaltningen skiftat fokus i det systematiska kvalitetsarbetet från skriftlig uppföljning till dialoger om kvalitet i syfte att uppföljningen också ska vara ett lärandetillfälle för alla parter. Genom att dela erfarenheter och göra analyser tillsammans med andra rektorer kan en sådan dialog leda till ett kollegialt lärande. Dialogen ger enligt mig även en möjlighet för huvudmannanivån att lyssna in professionen, vilket ger bättre förståelse för rektors förutsättningar och vilket stöd som kan behövas för att utveckla kvaliteten i verksamheten.

3. Syfte

Studiens övergripande syfte är att beskriva och analysera hur rektorer uttrycker sitt pedagogiska ledarskap i förskolan med utgångspunkt i de arbetsvillkor som styr den dagliga praktiken.

En del av syftet är att undersöka rektors möjligheter att påverka arbetsorganisationen och utvecklingsorganisationen med sitt pedagogiska ledarskap och samtidigt tydliggöra vad i organiseringen som påverkar rektors pedagogiska ledarskap.

En annan del av syftet är att belysa sambandet mellan rektors pedagogiska ledarskap och huvudmannanivåns styrning och stöd.

3.1 Forskningsfrågor

- Vilka hinder och möjligheter finns för rektors pedagogiska ledarskap?
- Vilka ledarhandlingar kan kopplas till rektors ledarpraktik i det dagliga arbetet och i utvecklingsfrågor?
- Vilken betydelse för rektors pedagogiska ledarskap har organiseringen på såväl förskolenivå som huvudmannanivå?

4. Tidigare forskning

Majoriteten av litteratur inom ämnesområdet relaterar till rektorer i skolans kontext och därför utgår vald forskningslitteratur i föreliggande studie till största delen från skolkontexten. Urvalet av litteratur har dock bedömts vara relevant även för förskolekontexten.

Kapitlets första del belyser rektors pedagogiska ledning och efficacy. Pedagogiskt ledarskap beskrivs utifrån diskursiva brytpunkter hur begreppet uppfattats och förändrats över tid. Det sociala, det pedagogiska och det administrativa ledarskapet tas upp och begreppet domäner används för att fånga de sammanhang där rektor verkar och handlar. Vidare lyfts kontextens betydelse och det relationella perspektivet. Därefter problematiseras pedagogiskt ledarskap utifrån identitetsbegreppet. Begreppet efficacy som förmåga att klara givna situationer tas upp.

I kapitlets andra del beskrivs arbets-, utvecklings- och stödorganisationen, mellanledare, organisering och roller på den enskilda förskolan. Distribuerat ledarskap beskrivs som ett sätt att utifrån styrning och ledning se på ledarskap mer horisontellt än vertikalt. Distribuerat ledarskap lyfts i relation till gemensam förståelse av praktiken, flera nivåer och vikten av att bli inbjuden att tolka uppdrag och mål. En mer kritisk inställning till begreppet distribuerat ledarskap tar upp att delegering inte alltid stödjer processen att skapa fungerande relationer. Samledarskap och samproduktion beskrivs utifrån förutsättningar och kompetens. Mellanledarens roll i ett pedagogiskt ledarskap problematiseras.

4.1 Pedagogiskt ledarskap

4.1.1 Pedagogisk ledning

Diskursiva brytpunkter tas upp av Ståhlkrantz (2019) som ett sätt att beskriva hur synen på rektor som pedagogisk ledare har utvecklats över tid. Författaren skriver att olika brytpunkter kan skönjas utifrån flera Statens offentliga utredningar, vilka låg till grund för skapandet av policys på området. Ståhlkrantz konstaterar att på 60-talet sågs en pedagogisk ledare som rationell och akademiska meriter behövdes inte för rektorsuppdraget. På 70-talet förändrades denna uppfattning till att rektor förväntades leda såväl det pedagogiska som det administrativa arbetet och vara en professionell pedagogisk ledare. I slutet av 80-talet beskrevs, enligt författaren, att ansvaret i det pedagogiska ledarskapet utökats med ekonomiska arbetsuppgifter och det kopplades även ett juridiskt perspektiv till ledarskapet. Det är också då som begreppet pedagogiskt ledningsansvar börjar användas, hävdar Ståhlkrantz. I slutet av 90-talet dominerar mål- och resultatstyrning och med den blir rektor den effektiva och professionella pedagogiska ledaren. Nästa brytpunkt, enligt författaren, kom i mitten på 00-talet då förväntningar på den pedagogiska ledaren var att ledaren skulle vara framgångsrik och leda sin skola mot goda resultat. Inför införandet av Rektorslyftet 2013 beskrevs den pedagogiska ledaren som effektiv, framgångsrik och instruktiv. Rektor förväntades ge feedback och ha ett instruktivt förhållningssätt gentemot lärare. Ståhlkrantz (2019) kopplar dessa brytpunkter till en förändrad styrning av skola. Sammantaget ger det en bild inte bara av hur synen på det pedagogiska ledarskapet har förändrats, utan också hur rollen som pedagogisk ledare utvecklats över tid utifrån den styrning som utövats.

Pedagogiskt ledarskap relaterar till pedagogisk ledning enligt Nestor (2006). Författaren skriver att pedagogiskt ledarskap är handlingar som kan kopplas till inflytande över lärare i syfte att få lärare att utveckla undervisningen. Handlingarna omfattar utveckling av verksamhet och utvärdering samt andra handlingar kopplade till administration och organisation om dessa går att koppla till skolans mål. Utifrån Nestors resonemang blir pedagogisk ledning samma sak som "ledning, samordning, utveckling och utvärdering av verksamheten utifrån skollag och läroplan" (s. 13). Rektors dubbla uppdrag, det statliga uppdraget utifrån läroplanen och uppdraget kopplat till skolan och klassrummet och deras förutsättningar, problematiseras av författaren. Uppdragen handlar om att till exempel hålla budget och att samtidigt vara pedagogisk ledare. Nestor (2006) urskiljer tre slags ledarskap i skolan: det sociala,

det pedagogiska och det administrativa ledarskapet. Dessa tre delar, beskriver författaren flyter in i varandra och kan ses som integrerade.

Till skillnad från Nestors tre slags ledarskap använder Hallerström (2006) istället begreppet domäner för att beskriva de meningssammanhang inom vilka rektor verkar och genomför sina handlingar. Begreppet domän handlar alltså inte om den fysiska organisationen. Varje domän präglas av gemensamma arbetsuppgifter och befogenheter och medlemmarna skapar normer som håller samman den egna domänen inom organisationen. Hallerström refererar till fyra domäner, vilka tidigare definierats av Svedberg (2000), den politiska domänen som fattar politiska beslut och den administrativa domänens arbetsuppgifter som innebär att förverkliga politikens visioner och beslut och att skapa förutsättningar och villkor för de professionella. I den professionella domänen finns pedagoger som i sitt arbete med barnen ska förverkliga det politiska beslutet. Klienternas domän innefattar barn och föräldrar som har olika förväntningar och ställer krav. Rektor utför ledarskap i alla dessa domäner, enligt Hallerström.

Domänerna innebär olika förutsättningar för rektor att verka i sitt ledarskap, vilket Hallerström (2006) påpekar orsakar svårigheter när det gäller lojalitet och normer i rektorsrollen. Författaren framhåller att rektor i de olika domänerna blir ensam i arbetet och endast har sig själv att hålla sig till för att forma sin roll och sitt ledarskap. Det Hallerström (2006) kommer fram till i sin studie som ett alternativ är att skapa en rektorsdomän delad i två delar, en del med genomförandeansvar och en del med utvecklingsansvar. Rektorsdomänen blir en möjlighet, hävdar författaren, att på djupet synliggöra och skapa en förståelse för och kunskap om rektors arbete och ledarskap och att därefter se på ledarskapet i relation till övriga domäner.

Pedagogiskt ledarskap beskrivs av Svedberg (2016) utifrån tre punkter:

Pedagogiskt ledarskap är en del av en systemisk ledning som i samarbete...

- Skapar förutsättningar för elevers lärande och lärares undervisning
- Stärker professionen genom att leda lärares kollegiala lärande
- Analyserar sambanden mellan metoder, elevers lärande och skolans resultat. (s 52)

Svedberg (2016, s. 52) betonar att ledningen är central i ledarskapet och att det pedagogiska ledarskapet tar en utgångspunkt i lärandet. Syftet med pedagogiskt ledarskap är att stärka lärarprofessionen. Han poängterar också att ledarskap är relationellt, vilket innebär att rektor tillsammans med sina medarbetare arbetar för att utveckla undervisningen och lärandet. Författaren beskriver pedagogiskt ledarskap ur ett systemiskt perspektiv och hävdar att den organisatoriska omgivningen och de socioekonomiska villkoren utgör kontexten för all verksamhet. Han skriver vidare att rektor behöver förhålla sig till dessa förutsättningar för att förstå pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning. För att förstå hur det pedagogiska ledarskapet påverkas behöver alltså flera perspektiv i kontexten undersökas.

En sådan påverkansfaktor är lärares olika kompetens och hur kompetensen utvecklas har inverkan på rektors pedagogiska ledarskap, enligt Svedberg (2016). Beroende på i vilken karriärfas en lärare är så behöver läraren mötas med ett ledarskap som utvecklar och utmanar. Författaren tar upp att innan läraren genomgått utbildningen så befinner hen sig i det som kallas *fantasy stage*, vilket innebär att vilja vara som lika bra eller bättre än lärare hen själv haft. Den andra karriärfasen, *survival stage*, handlar om att de höga tankarna om yrket utsätts för prövning och den tredje fasen, *mastery stage*, innebär att det finns en trygghet i yrket och en erfarenhet att luta sig mot. *Impact stage*, som är den fjärde och sista karriärfasen, är enligt Svedberg, den fas när det finns ett intresse av att upptäcka och utveckla sitt arbete.

Medarbetare i en förskola befinner sig, utifrån Svedberg (2016) i olika karriärfaser, men framför allt är grundutbildningen och behörigheten olika hos medarbetarna i förskolan. Skolinspektionen (2018) ser i

sin granskning att utbildningsnivån skiljer sig åt i personalgruppen och likaså hur var och en förstår uppdraget. Detta sammantaget har betydelse för kvaliteten i förskolan, enligt Skolinspektionen. Utbildning behövs alltså för personalgruppen, men även rektorer behöver få utbildning och erövra redskap som hjälper dem att vara aktiva pedagogiska ledare för medarbetarna, skriver Skolinspektionen (2018).

En annan påverkansfaktor på rektors pedagogiska ledarskap är den kulturella kontexten. Brüde Sundin (2007) skriver att normer och beteenderegler till viss del kan sägas skapa delkulturer på en skola och att rektorsrollen hamnar mellan de olika delkulturerna. Hennes studie visar att rektor har som mål att få delkulturerna med olika normer och sätt att agera att fungera tillsammans. Författaren hävdar vidare att det inte är enkelt för rektorer att förändra de existerande kulturerna och för att utveckla samarbetet måste rektor tvinga sig in i skolans olika kulturer. Det kulturella sammanhanget är avgörande för hur vi kan förstå ledarskapet eftersom det inte kan utövas i ett vakuum, argumenterar Brüde Sundin.

Ludvigsson (2009) tar i sin studie upp den yttre och den inre kontextens betydelse för hur ledarskapet formas. I studien framkommer att den inre kontexten kan ses som en varierad samspelskontext där alla som ingår förhåller sig till varandra utifrån utbildningsnivå, sin erfarenhet och intressen. Även den yttre kontexten ingår i den varierade samspelskontexten, enligt Ludvigsson, och utgörs av samhällets värderingar, vilket påverkar ledarhandlingar och pedagogiska handlingar som utförs.

4.1.2 Efficacy

Begreppet self-efficacy, enligt Bandura (1977), handlar om i vilken utsträckning någon upplever sig ha förmåga att hantera en given situation. Nehez, Gyllander, Torkildsen, Lander, Olin och Blossing (2017) översätter begreppet efficacy med kapacitetsupplevelse och författarna argumenterar för att den avgör vilka val någon gör och vilket engagemang och uthållighet och känsla som uppstår när man utför handlingen. Jag väljer att se på begreppet som en förmåga snarare än en upplevelse för att betona att efficacy är något som även kan utvecklas.

I forskning finns en del att läsa om begreppet förståelse vilket kan kopplas till efficacy, eftersom förståelsen är grunden för hur en person ser på sin förmåga (self-efficacy). Sandberg och Targama (2013) till exempel argumenterar för att sättet någon utför sina arbetsuppgifter på är sammankopplat med förståelsen av den egna rollen, uppdraget och kontexten. Förståelsen påverkas av de perspektiv rektorer använder, enligt Møller (2006) och hon betonar att det är det som formar ledaridentiteten.

Bandura (2000) har även etablerat begreppet collective efficacy. Författaren förklarar att begreppet inte är summan av vad alla enskilt förmår utan begreppets betydelse handlar om det som är en gemensam tillgång på gruppnivå. Nehez m.fl. (2017) tolkar begreppet som den gemensamma kapacitetsupplevelsen i en förskola eller skola. En positiv kapacitetsupplevelse, framhåller författarna, höjer kvaliteten på prestationen och omvänt en bristande kapacitetsupplevelse sänker kvaliteten.

Collective efficacy anses även vara en faktor som har mycket stor påverkan på elevers lärande, enligt skolforskaren Hattie (2015). Enligt Hatties metastudier så definieras begreppet collective efficacy som lärarkollektivets tro på sin möjlighet att positivt kunna påverka elevers lärande. Jag tolkar begreppet som en förmåga där det handlar om att arbeta tillsammans för att uppnå målet och att uppnå collective efficacy är ett mål för utövandet av pedagogiskt ledarskap på en förskola.

4.2 Organisation och roller

4.2.1 Arbets- och utvecklingsorganisation samt stödorganisation

I denna studie använder förskolorna och förvaltningen begreppen arbetsorganisation och utvecklingsorganisation i organiseringen av en förskolas inre arbete. Begreppen används för att synliggöra vilka processer som hör till den dagliga driften och vilka processer som hör till frågor som rör kompetensutveckling och utveckling av förskolans alla processer.

Begreppet arbetsorganisation handlar enligt Scherp (2011) om det som kräver mer direkta handlingar och att göra saker rätt. Författaren skriver att arbetsorganisationens syfte är att organisera så att det vardagliga arbetet kan fungera utan störningar. Det innebär att det finns strukturer och rutiner som underlättar det pedagogiska arbetet och utgör stabiliteten i vardagen, enligt Scherp. Det kan handla om schema, systematiskt kvalitetsarbete och rutiner av olika slag. Till utvecklingsorganisationen däremot hör att ta vara på det som i arbetsorganisationen uppfattas som störningar och se dem som incitament för utveckling. Det handlar också om det kollegiala lärandet, enligt Scherp. Från sin studie om distribuerat ledarskap i den lokala skolorganisationen drar Liljenberg (2015) slutsatsen att när skolor delar på utvecklingsfrågor och driftsfrågor ges större möjligheter till utveckling och lärande i hela organisationen. Detta pekar sammanfattningsvis på vikten av en arbetsorganisation som kan omhänderta frågor om driften och en utvecklingsorganisation som fokuserar på utveckling av utbildningen.

Att skapa en struktur så att både det vardagliga arbetet och utveckling av arbetet fungerar på en förskola är viktigt. Svedberg (2016) diskuterar två logiker i en inre organisation nämligen utförandets logik och utvecklingens logik och det gäller i det pedagogiska ledarskapet att undvika att de två logikerna krockar med varandra. I utförandets logik handlar det om anpassning för att undvika att problem uppstår medan utvecklingens logik innebär att fokusera på lärandet utifrån de problem som uppstår. Resonemanget kan jämföras med hur Blossing (2008) beskriver organisering för drift och för utveckling.

En lokal organisations inre struktur beskrivs av Ekholm (1985) och strukturen refereras av andra författare (t.ex. Jarl, Blossing & Andersson, 2017) som infrastrukturmodellen. Modellen tar upp delsystem som finns i en skolas organisation. Dessa delsystem benämns som målhanteringssystem, grupperingssystem, kommunikationssystem, beslutssystem, normsystem, belöningsystem, makt- och ansvarssystem och granskningssystem. Dessa system kan, enligt min mening, sägas vara innehållet i en arbetsorganisation. De olika delarna är tänkta att vara kända av alla medarbetare och skapa en förutsägbarhet och trygghet i arbetet. De olika delsystemen är även en förutsättning för att utvecklingsorganisationen ska kunna fungera. Blossing (2013) tar upp att systemen för gruppering och kommunikation är centrala för vilka grupper som finns på en skola och hur man kommunicerar. Det skapar förutsättningar för till exempel en rektor eller processledare att få mötesplatser för att samtala om utvecklingsfrågor. Resonemangen kring infrastrukturmodellen hävdar jag är relevanta även i förskolans kontext.

M. Rogberg (personlig kommunikation, 9 augusti 2019) för i Skolverkets projekt *Samverkan för bästa skola* fram vikten av att stärka organiseringen och begreppet stödorganisation kan därför komplettera begreppen arbetsorganisation och utvecklingsorganisation på en förskola eller skola. Stödorganisationen handlar om huvudmannanivåns stöd. Grundtanken i resonemanget är att arbets- och utvecklingsorganisationen återfinns på den enskilda enheten medan begreppet stödorganisation kopplas till huvudmannanivåns organisering för stöd till den enskilda enheten. I föreliggande studie beskrivs rektors ansvar för förskolans arbets- och utvecklingsorganisation medan huvudmannanivån ansvarar för stödorganisationen. Begreppet stödorganisation kan därför användas för att diskutera relationer mellan nivåer i en förvaltning.

4.2.2 Distribuerat ledarskap

Distribuerat ledarskap är ett begrepp som flera forskare (t. ex. Gronn, 2002; Spillane, 2005) använder för att beskriva roller och ett delat ansvar för ledning i en organisation. Harris (2005) tar upp att begreppet öppnar upp för att se på ledarskap i relation till nya sätt att organisera och skapa strukturer inom en organisation. Hennes sätt att se på distribution lyfter fram behovet av att se ledarskap mer horisontellt än vertikalt i en styrkedja. Relationen mellan ledare och följare är viktig i det distribuerade ledarskapet och att de som följer mycket väl kan ha större betydelse över ledarskapspraktiken än dem som formellt innehar ledarskapsmandatet, hävdar Harris (2005).

Skolinspektionen (2018) skriver att det finns möjlighet för rektorer att delegera olika ledningsuppdrag till andra och i granskningen syns att det sker relativt ofta, men att det inte alltid har varit tydligt vilket ansvar och mandat den delegerade uppgiften för med sig. Det är otydligt både för den som ska utföra arbetet och för övriga medarbetare och en osäkerhet kan därför uppstå, enligt Skolinspektionen (2018).

Ledarskap behöver uppfattas och tolkas som distribuerat anser Liljenberg (2015) och definierar distribuerat ledarskap som ”ett resultat av samspelet mellan ledare, lärare och den egna skolkontexten, samt inom ramen för professionellt samarbete och lärande” (s. 99). Ett distribuerat ledarskap, hävdar författaren, har vuxit fram i ett landskap där en top-down-styrning har utövats utifrån rektors formella position. Det har inneburit att rektorer bjudit in lärare att vara med och forma hur det distribuerade ledarskapet ska utövas, till exempel genom uppbyggnad av arbetslag och att rektor arbetar nära lärarrepresentanter. Lärare har involverats i tolkning av uppdraget och mål vilket är ett tecken på att distribuerat ledarskap äger rum, enligt Liljenberg (2015).

Svedberg (2016) utvidgar pedagogiskt ledarskap till att inte bara finnas inom en enhet utan att också inkludera flera nivåer i en skolorganisation och argumenterar för att begreppet även kan användas för att beskriva relationer mellan de olika nivåerna. Författaren kopplar på så sätt det pedagogiska ledarskapet till begreppet distribuerat ledarskap. "... distribuerat ledarskap, d.v.s. flera ledare arbetar systematiskt med ett gemensamt fokus. I min användning avses inte främst ledare på samma nivå utan samspelet mellan olika nivåer i en skolorganisation" (s. 129).

Samspel mellan olika nivåer kan till exempel ske mellan rektor och biträdande rektor och i en studie på ett antal skolor undersöks vad delat ledarskap kan innebära i relationen mellan dessa roller. Wilhelmson och Döös (2017) konstaterar i sin studie, utifrån begreppet inviterat ledarskap, att det finns en inbyggd över- och underordning mellan de två rollerna i ledarskapet. Den som utifrån sitt mandat har den ledande positionen bjuder in eller inviterar övriga som ingår i det delade ledarskapet, men gemensamt har den ledande positionen ansvar för helheten. Grunden för ett fungerande samledarskap, argumenterar Wilhelmson och Döös, bygger på det som benämns som en bottenplatta med tre förutsättningar. Förutsättningarna utgörs av prestigelöshet, förtroende mellan cheferna och gemensamma värderingar kring människosyn och målsättning. Genom att bottenplattan är solid finns möjligheten att tydlighet i ledarskapet kan uppnås och med hjälp av en kontinuerlig dialog mellan chefer som har ett samledarskap skapas tydlighet i ledarskapet, enligt författarna.

Det distribuerade ledarskapet i en skolkontext på lärarnivå har undersökts av Liljenberg (2015) och i hennes studie framträder att distribuerade ledarhandlingar på lärarnivå kan kategoriseras på tre olika sätt. För det första att det handlar om att koordinera, administrera och organisera, för det andra att handlingarna kännetecknas av att det finns en förändringsinriktning i uppgifterna och ett fokus på att uppnå målsättningarna och till sist att handlingarna präglas av ett möjliggörande och främjande av lärande genom till exempel handledning.

Liljenberg (2015) argumenterar för att lärare som tar del av ett distribuerat ledarskap behöver utveckla sin kompetens när det gäller hur man leder lärandeprocesser med sina kollegor. Kompetensen, enligt författaren, handlar bland annat om att kunna använda samtalsverktyg, verktyg för att kunna utvärdera eller för att pröva nya undervisningsmetoder och verktyg för konfliktlösning och för att leda grupprocesser. Liljenberg framhåller att när denna kompetens saknas så begränsas utveckling av förbättringskapacitet på enheten. Detta styrks av Skolinspektionens rapport (2018) som kommer fram till att det är viktigt att förbättringskapacitet kan skapas i förskolan. Myndigheten skriver vidare att huvudmannen därför behöver säkerställa att det finns tillräcklig kunskap och förutsättningar hos rektorer och förskollärare för att kunna göra uppföljningar och utvärdera måluppfyllelse.

Andra forskare som Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon och Yashkina (2007) tar upp frågan om vad som distribueras. Författarna hävdar att det handlar om ledarskapsfunktioner, handlingar och ledarbeteenden och skriver vidare att både de som leder och de som följer är delaktiga i en praktik som

behöver förstås gemensamt. Att skapa en förståelse i en gemensam praktik kräver tydlighet i ledarskapet.

Riddersporre (2010) har i en fallstudie i förskolan undersökt normativ styrning i relation till distribuerat ledarskap och ledarens syfte med styrningen att skapa en gemensam förståelse till uppdraget. I förskolan sker distributionen av ledarskapet, enligt författaren, kontinuerligt genom traditionen av ansvarstagande medarbetare och ett distribuerat ledarskap. Riddersporre skriver vidare att den normativa styrningen kan ses som en process där medarbetare och chef förhandlar och omförhandlar normerna och på så sätt skapas gemensam förståelse. Utifrån detta argumenterar hon för att använda begreppet distribuerad normativ styrning.

Begreppet tydlighet diskuteras av Brüde Sundin (2007) vilken hävdar att det är viktigt att rektor och medarbetare kan mötas ansikte mot ansikte. Det gör det lättare att undvika missförstånd och feltolkningar än om interaktionen sker mer distanserat. Författaren argumenterar för att sättet att mötas blir viktigt för rektorer för att ”uppnå den av dem [rektorer] önskvärda tydligheten” (s. 194) enligt Brüde Sundin. I hennes studie framkommer en mer kritisk hållning till begreppet delegering. Hon uttrycker att det är både rätt och logiskt att rektor delegerar sitt ledarskap, men att delegering kan påverka fungerande relationer på ett negativt sätt. Tillgänglighet och närhet till rektor är en förutsättning för fungerande relationer och enligt Brüde Sundin kan delegering ses som en rörelse bort från att uppnå detta.

En aspekt av det distribuerade ledarskapet handlar om samspelet som sker i processen mellan rektor och lärare. Ludvigsson (2009) tar upp att ledarskap är något som samproduceras mellan rektor och lärare. Författaren betonar att sociala, kulturella och politiska dimensioner påverkar samspelet och ledarskapet. Till den sociala dimensionen i ledarskapet hör att rektor och medarbetare tar varandras perspektiv i samtal och förhandlingar och medvetenheten om varandra och arbetet kan på så sätt öka. Det är dock inte en friktionsfri process, kulturella och politiska spänningar får effekter på hur ledare och lärare interagerar. Ett konkret exempel är att olika utbildningsnivåer hos lärare och ledare kan förklara att synen på kunskap och lärande kan vara olika. Individer och grupper agerar utifrån sin förståelse och i kommunikationen kommer friktionen upp till ytan och påverkar ledarskapet. Ludvigsson argumenterar för att en förståelse för den sociala, kulturella och politiska dimensionens påverkan på ledarskapet kan hjälpa att skolledarskapets förutsättningar kan betraktas mer realistiskt. Resultaten av studien visar också att bilden av den starke ledaren varken är realistisk eller produktiv.

Det finns, enligt Liljenberg (2015), ett samband mellan distribuerat ledarskap å ena sidan och förbättringskapacitet och skolutveckling å andra sidan på enhetsnivån i skolan. Hon skriver att både förbättringskapacitet och skolutvecklingsarbete förutsätter och bygger på att det finns fungerande strukturer som understöds av stärkande normer och värderingar. Författaren drar därför slutsatsen att det inte är självklart att förbättring och skolutveckling sker endast för att ledarskapet är distribuerat. Även normer och värderingar behöver peka åt samma håll för att utveckling ska ske. Ett sådant arbete utvecklas då tillit finns i relationen mellan rektor och lärare. När strukturer inte fungerar för ett distribuerat ledarskap så hävdar Liljenberg (2015) att den enskilde läraren blir tvungen att forma sin ledarroll på egen hand, vilket begränsar kapacitetsbyggandet inom organisationen.

En roll som utifrån distribution av ledarskap tas upp av Rönnerman, Edwards-Groves och Grootenboer (2018) är mellanledaren, som en viktig roll för att bistå i det pedagogiska ledarskapet. Skillnaden mellan rollerna är att rektor utövar sin makt uppifrån och en mellanledare verkar på ett horisontellt plan. Mellanledaren kan sägas vara mer relationell i sitt ledarskap. Författarna lyfter fram mellanledarens praktik snarare än rollen i sig och benämner detta som mellanledande. Mellanledandet som praktik omfattar ledande och undervisande, organiserande och handledande samt samarbetande och kommunicerande. Den ledande och undervisande praktiken handlar framför allt om att utveckla undervisningen. Praktiken att organisera och handleda beskrivs som central i mellanledande eftersom den skapar möjligheter och mötesplatser där ett professionellt lärande kan ske. Den praktik som rör

samarbete och kommunikation avser mellanledarens möjlighet att sprida kunskap och arbeta tillsammans med andra för att utveckla kvaliteten i utbildningen. Samarbetet, enligt författarna, behöver ske både horisontellt med arbetslag och vertikalt med rektor som ytterst styr och leder arbetet.

Mellanledare kan benämnas olika och Blossing (2013) använder begreppet förändringsagent för att beskriva fyra olika roller som en sådan kan ha. Det handlar om roller som kopplar till mikro- respektive makroperspektiv och drift- respektive utvecklingsfrågor utifrån de två perspektiven. De roller författaren tar upp är för det första *biträdet* som arbetar med driftsfrågor på mikronivå. Rollen är starkt knuten till rektor och biträdet tar hand om arbetsuppgifter som handlar om driftsfrågor. Den andra rollen en förändringsagent kan inneha är *handledarrollen* som innebär att på mikronivå arbeta med utvecklingsfrågor till exempel genom att handleda enstaka individer. En tredje roll definierar Blossing som *projektledare*, vilket innebär att på mer övergripande nivå arbeta med driftsfrågor till exempel genom att ansvara för ett genomförande av fler olika insatser i ett projekt. Den fjärde rollen är *organisationsutvecklaren*, som övergripande arbetar med utvecklingsfrågor kring till exempel undervisning eller organisation.

4.2.3 Enhet och huvudmannanivån - organisering och roller

Hur framgångsrika skolor kopplar till ett styrsystem diskuteras av Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll och Mackay (2014) vilka lyfter skolans relation till den styrkedja där skolan återfinns. Författarna betonar att det är viktigt att både skolor och system samverkar och balanserar styrningen uppifrån, top-down, med initiativ som kommer underifrån, bottom-up, för att elever ska lyckas i sitt lärande. Hopkins et al. beskriver skolförbättring som en balans mellan ett individuellt initiativ och ett initiativ från skolan eller huvudmannanivån. Ansvaret för att det blir balans mellan top-down och bottom-up ligger därför både på huvudmannanivån och på den enskilda skolan.

I sin studie om ledaridentiteter i skolan drar Møller (2006) slutsatsen att det saknas en yrkesmässig stödstruktur på kommunal nivå. I studiens resultat framkommer att rektorsmötena präglas av administrativa frågor och inte av lärande som rektorerna önskar. Rektorerna i Møllers studie lyfter fram att det finns en värdekonflikt mellan samhällsplikten och ansvarsplikten utifrån ett ekonomiskt och administrativt perspektiv.

I sin studie om organisering för skolframgång konstaterar Jarl, Blossing och Andersson (2017, s. 71) att det på framgångsrika skolor finns tre kvaliteter som förknippas med hur ledningsfunktionen är organiserad. För det första organiseras ledningsfunktionen utifrån fokus på målen och de resultat eleverna presterar. För det andra finns det en kollektiv ledning, vilket betyder att olika nivåer delar på ansvaret för att hålla ihop arbetet mot målen. För det tredje lyfter författarna en målinriktad ledning på förvaltningsnivå som innefattar en kollegialitet bland skolledarna utifrån ansvaret för uppdraget.

5. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs begrepp som används i studien för att få stöd i analys av empirin och i diskussion av resultaten utifrån områdena pedagogiskt ledarskap och organisering. Begreppen identitet, self-efficacy och collective efficacy ramar in förmågan och kompetensen i begreppet pedagogiskt ledarskap hos rektor. Tillsammans med olika perspektiv på ledarskap såsom strukturellt, HR, politiskt och symboliskt perspektiv samt reflexivt ledarskap bildar begreppen en utgångspunkt för att kunna diskutera ledarhandlingar. Kapitlets andra del tar upp begreppen organisation och institution utifrån nyinstitutionell teoribildning samt organisering och konfigurationsmodeller. Sammantaget bildar ovanstående ett teoretiskt ramverk vilket utgör en grund för analys av resultaten.

5.1 Pedagogiskt ledarskap

5.1.1 Identitet och efficacy

Begreppet identitet används i föreliggande studie i analysen av rektors syn på sitt uppdrag som pedagogisk ledare. Utifrån Møllers (2006) problematisering av begreppen roll och identitet analyseras i resultatet dessa aspekter i ledarskapet. I rollen ligger att den utifrån yttre villkor och inre förutsättningar konstrueras i det sammanhang den finns. Begreppet identitet är, enligt författaren, en viktig aspekt för att synliggöra det rektor upplever meningsfullt och för utövandet av sin praktik. Ledaridentitet skapas under inflytande av både den lokala och den nationella kontexten där rektor verkar och handlar om inflytandet av utbildning, läroplan samt styrning och ledning. Det handlar även om tillhörighet och engagemang i arbetsgemenskapen, enligt Møller.

Att tro på sin förmåga att lyckas i sitt uppdrag som rektor benämns self-efficacy (Bandura, 1977). Utvecklandet av self-efficacy sker när en människa erfar hur det är att lyckas, till exempel genom att se hur andra personer den enskilde identifierar sig med klarar av utmanande uppgifter. Self-efficacy handlar också om förväntningar från omgivningen och att personen har grundläggande kunskaper som är nödvändiga för en viss situation samt om det som kan sägas vara personliga styrkor och svagheter. I analys av studiens empiri används begreppet self-efficacy för att synliggöra rektors olika förmågor och handlingar och hur kontexten påverkar rektors förmåga att verka som pedagogisk ledare.

Inom social kognitiv teoribildning har begreppet self-efficacy kommit att kompletteras med begreppet collective efficacy (Bandura, 2000). Begreppet innebär en gemensam uppfattning att kollektivet äger en förmåga att tillsammans nå sina resultat. Att nå de förväntade målen handlar då om mer än att gruppen delar med sig av kunskaper och sitt kunnande till varandra; det är också att interaktivt verka tillsammans.

I diskussionen används begreppet collective efficacy i relation till kollegialt lärande och berör även aspekten hållbart lärande. Utgångspunkten för aspekten är, utifrån Stoll (2009), att hållbart lärande berör alla nivåer i ett utbildningssystem. Aspekten gör det möjligt att i studien kunna resonera om systemet och på vilket sätt strukturerna skapar hållbarhet i strävan efter collective efficacy och ökad förbättringskapacitet.

5.1.2 Perspektiv på ledarhandlingar

Studiens analys av rektoreernas ledarhandlingar utgår från Bolman och Deal (2015) vilka tar upp att ledarhandlingar kan ha fyra olika utgångspunkter: det strukturella perspektivet, HR-perspektivet (Human Resource), det politiska perspektivet samt det symboliska perspektivet. Med hjälp av dessa perspektiv kan drivkraften för ledarhandlingar som utförs i en konkret situation ringas in. Perspektiven gör det möjligt att se betoningar i rektorers ledarhandlingar.

Enligt Bolman och Deals (2015) teoretiska resonemang innebär ledarhandlingar i ett strukturellt perspektiv för en ledare, till exempel en rektor, att tydliggöra målen, se till att ansvarsfördelningen är tydlig och att medarbetarna vet vilka deras uppdrag är. Uppdraget, fakta och det logiska tänkandet är i

fokus för ledaren och beslut genomförs med hjälp av processer och struktur. Om det uppstår personalproblem så hittas svaret i strukturen framför brister hos personalen. En brist i perspektivet är att betoningen på struktur kan hindra att aspekter som personal, makt och kultur får uppmärksamhet, vilket kan leda till att ledarens handlingar blir ineffektiva. Ett HR-perspektiv handlar däremot enligt Bolman och Deal (2015) om att människorna i organisationen är den centrala utgångspunkten. Tanken är att medarbetarnas lojalitet är intakt eller ökar när de får möjlighet att nå sina personliga mål. Ledarens roll blir följaktligen att stötta medarbetarna att få mer inflytande över sitt arbete samt tillgodose att resurserna att utföra arbetet finns. En risk med för stor vikt vid perspektivet är att strukturfrågor inte får tillräckligt utrymme, enligt författarna.

Det politiska perspektivet går ut på att ledarhandlingar präglas av att ledaren har fokus på inflytande, makt och konflikthantering. I praktiken innebär det att ledaren förstår vilka intressegrupper som är viktiga att ha en relation till, enligt Bolman och Deal (2015). När resurserna är knappa är det strategiskt viktigt att ledaren kan hitta och skapa mötesplatser där alla parter kan komma överens. I perspektivet finns dock en risk att fokus på konflikter och misstänksamhet kan dominera och då kan samarbetsmöjligheterna tappas bort. Bolman och Deals fjärde perspektiv, det symboliska, innefattar att ledaren tillhandahåller något för medarbetarna att hålla fast vid som skapar mening. Författarna lyfter fram att ledaren som tar en utgångspunkt i det symboliska perspektivet vill ge medarbetaren något att tro på och symboler, slogans och berättelser är verktyg för detta. Det finns dock en risk att symboler och slogans inte skapar entusiasm utan uppfattas som konstlade och ytliga.

Beroende på hur ledaren förstår och läser en situation kan olika perspektiv tas i en ledarhandling. Begreppet perspektivväxling (Bolman & Deal, 2015) innebär att se en situation från olika perspektiv som ledare. Författarna tar upp att nya chefer ofta tenderar att välja en strukturell eller HR-ingång i relation till sin ledning och att framgångsrika chefer har en förmåga att kunna växla perspektiv i olika situationer utifrån hur chefen analyserar och tolkar en given situation. Förmåga till perspektivväxling hjälper en chef att se på en situation utifrån olika perspektiv och chefen får på så sätt fler verktyg som ger handlingsalternativ, enligt Bolman och Deal (2015). Begreppet perspektivväxling används i studiens diskussion för att visa på handlingsalternativ för rektorer.

Ytterligare ett perspektiv kan kopplas till ledarhandlingar, vilket innebär att ha en kritisk blick och granska alternativa tankegångar med beredskap att lämna de tankar och idéer man som ledare hittills trott på. Perspektivet benämns reflexivitet och innebär mer än en reflektion. Det betyder även att skapa sig ett förhållningssätt till att lösa problem och att ha en kritisk blick för hur interaktionen fungerar. Utifrån Alvessons, Bloms och Sveningssons (2017) teoretiska ram diskuteras i föreliggande studie rektorerens ledarskapspraktik utifrån ”ambitionen att systematiskt anlägga ett kritiskt perspektiv på sina egna antaganden, idéer och vokabulärer och överväga om det finns meningsfulla alternativ” (s 33).

I det teoretiska resonemanget om reflexivt ledarskap används begreppen utomledarskapsreflexivitet och inomledarskapsreflexivitet, där det förstnämnda handlar om alternativa och kompletterande former av organisering än utövandet av ledarskap, till exempel chefskap eller grupparbete. Inomledarskapsreflexivitet å andra sidan fokuserar på processer, relationer, interaktioner och kommunikation mellan ledare och följare. Av dem som ingår i sådana relationer krävs ett genomtänkt förhållningssätt till vad dessa delar innebär, enligt Alvesson m.fl. (2017). I studiens diskussion används begreppet reflexivitet i betydelsen inomledarskapsreflexivitet.

5.2 Organisering

5.2.1 Organisation, institution och organisering

Organisatoriskt ramas förskolan in i en förvaltningsorganisation i en kommun. En organisation behöver legitimitet för att fungera i sin kontext. Scott (2014) beskriver att organisationens legitimitet blir till när organisationens handlingar är önskade och riktiga inom ramen för gällande normer och

värden. Förskolan kan även betraktas utifrån begreppet institution som beskriver de inre processerna inom ramen för organisationen. Med utgångspunkt i nyinstitutionell teori (Scott, 2014) tolkas begreppet institution utifrån tre element. Elementen innebär tre system för regler, normer respektive kultur som tillsammans ger stabilitet och skapar mening i organisationsmedlemmarnas samspel.

Regelsystemet innefattar regelverk, rutiner och uppföljning samt sanktioner för att säkerställa likvärdigt arbete. Det normativa systemet däremot handlar både om värden och om normer som styr beteende i en institution. Med normer avses hur något ska genomföras och det är inom ramen för normsystemet som mål tas fram och vad som är lämpligt sätt för att nå målet. Ett viktigt element i institutionen är, enligt Scott (2014) den kulturella medvetenheten. I den ingår bland annat institutionens gemensamma förståelse och isomorfism, vilket betyder att medlemmarna i organisationen kopierar eller härmar de beteenden, normer och värderingar som råder. Hur vi tänker, känner samt våra beteenden formas av yttre kulturella mönster.

Institutionen är relativt svår att förändra, enligt Scott (2014), men teorin hävdar samtidigt att även om en institution kännetecknas av stabilitet genom gränsdragningar i regler, normer och kultur, så påverkas den av de medlemmar som finns i den. Institutionen formar alltså de enskilda medlemmarna och i ett samspel med dess medlemmar formas institutionen i sin tur. Institutionen kan därför ses som en process som över tid påverkas av de medlemmar den har.

I föreliggande studie ses förskolan både som en organisation och utifrån nyinstitutionell teori även som en institution. Med stöd i de två perspektiven diskuteras i studien den enskilda förskolan som en organisation med inre processer som verkar och påverkar rektor, medarbetare och barn som finns där. Utifrån samma teori betraktas förskoleförvaltningen i studien på likartat sätt och tillför fler nivåer som genom socialt samspel utvecklar institutionen.

Begreppet organisering används i denna studie för att beskriva de ledarhandlingar som rektor utför i syfte att bygga strukturer och utveckla sin förskola. Begreppet organisering är hämtat från Czarniawska (2015) som betonar att det inte är tillräckligt att beskriva en organisation i sig. Processer i organisationen synliggörs genom att koppla ihop substantivet med ett verb. Organisering blir därför i föreliggande studie ett begrepp som gör det möjligt att kunna analysera handlingar som kan kopplas till byggandet av en organisation.

5.2.2 Konfigurationsmodeller

Mintzbergs (1979) teori om organisationskonfigurationer använder fem sektorer för att beskriva hur en effektiv organisation skapas genom hur organisationen arrangerar för dessa sektorer att relatera till varandra. I modellen ingår följande delar i sektorerna: en operativ kärna, mellanchefer och strategisk ledning, stöd- och serviceenheter samt teknostrukturer, vilket innebär att det finns fungerande rutiner i organisationen när det gäller till exempel ekonomi och uppföljningar. De olika delarna eller strukturerna kan, enligt Mintzbergs konfigurationsteori, sedan konfigureras eller anpassas in i fem olika organisationsmodeller såsom enkel struktur, maskinbyråkrati, professionell byråkrati, divisionaliserad organisation och adhocratisk organisation. De olika modellerna kännetecknas av att de har olika betoning när det gäller hur mekanismer för koordinering fungerar, vad som är en kärnprocess och hur decentralisering inom organisationen kan beskrivas.

Författaren beskriver att det i den enkla strukturen finns två sektorer representerade: den strategiska ledningen och den operativa nivån. I den här typen av organisering styr ledningen främst genom att fatta beslut och följa upp att den operativa nivån följer dessa. Uppföljningen leder till nya beslut och så vidare.

I maskinbyråkratin, enligt Mintzberg, fattar den strategiska ledningen de övergripande besluten medan mellancheferna ansvarar för den dagliga driften. I detta sätt att organisera sig finns också en teknostruktur som ansvarar för att kontrollera processer och kvalitet. Att kunna standardisera

kvaliteten ses som viktigt. Det finns också stöd- och serviceenheter som arbetar med att underlätta för andra i deras arbete, såsom till exempel lokalvårds- och vaktmästerifunktioner.

Den professionella byråkratin beskrivs av Mintzberg ha en stor operativ kärna och en mindre teknostruktur, vilket kan översättas som stabsfunktioner. Den operativa kärnan kännetecknas av att de professionella har behörighet och god yrkeskunskap. De som arbetar i kärnprocessen vill arbeta mer självständigt och försöker minska inflytandet av administratörerna i teknostrukturen. Teknostrukturen är därför liten i förhållande till övriga strukturer. Kvalitetsarbetet och uppföljningen ligger främst på den operativa sektorn.

I den divisionaliserade organisationen består den operativa sektorn av flera enheter som endast ytligt sett är självständiga och kan agera på egen hand. Detta sätt att organisera passar för en organisation som vill samordna och där likvärdighet är centralt. Enligt Mintzbergs teori söker dock mellancheferna självständighet vilket kan synas i en balkanisering i organiseringen och risken är att varje enhet skapar egna strukturer och att relationen mellan ledningsnivån och enhetsnivån brister. Om ledningen skulle delegera all makt till enheterna skulle själva organisationen upphöra och enheterna bli egna organisationer. Teorin beskriver att det handlar om att hitta en balans mellan ledningsgruppens kontroll och hur varje enhet kan få så mycket självständighet att den kan verka i sitt uppdrag. Den divisionaliserade organisationen fungerar bäst när enheterna tillämpar maskinbyråkrati eftersom det då är lättare med uppföljning. Detta sätt att organisera kan sägas vara top-down, medan den professionella strukturen kan sägas vara bottom up. Det är ledningens ansvar att forma mellancheferna så att det blir en likvärdighet i förmåga och för att skapa samsyn i olika frågor och få en större helhetsbild av hela organisationen. Mintzberg definierar att makten på ledningsgruppsnivå innebär att:

- a. Ledningen äger den strategiska planeringen
- b. Ledningen ansvarar för och fördelar de ekonomiska resurserna
- c. Ledningen formar uppföljningssystemet
- d. Ledningen utser mellancheferna
- e. Ledningen följer enheters arbete
- f. Ledningen ger stöd till enheter

Den adhocratiska organisationen, beskrivs av Mintzberg ha färre strukturer: ledningsnivå och mellanchefernivån där stöd och teknokratin är en del av nivån. Den här sortens strukturer återfinns framför allt i nytänkande sammanhang där strukturer inte är så fastslagna.

Mintzbergs (1979) konfigurationsteori används i diskussionen för att beskriva och problematisera kring förskolans struktur och ledning. De begrepp som kommer att användas för att diskutera resultaten är professionell byråkrati och divisionaliserad organisation.

6. Metod

I kapitlet beskrivs tillvägagångssättet för studien där semistrukturerade intervjuer använts som huvudsaklig insamling av data.

6.1 Intervju

I denna kvalitativa studie har fem rektorer i förskolan intervjuats. Genom att ställa öppna frågor ges rektorerna möjlighet att mer fylligt beskriva, förklara och utveckla sina svar när följdfrågor ställs. Intervjuarens roll diskuteras av Kvale (1997) som använder begreppet resenär för att måla en bild av hur den som intervjuar utforskar sin omgivning antingen utan eller med en karta. Kvales resonemang går ut på att både det som framkommer i intervjuerna utvecklar innebörder med hjälp av resenärens (intervjuarens) tolkningar av det sagda och att den som intervjuar kan förändras genom nya insikter.

Kartan som använts i intervjuerna om pedagogiskt ledarskap utgörs av en intervjuguide vilken har gett möjlighet att ställa följdfrågor och följa samtalstrådar som upplevdes intressanta under samtalet. Intervjun kan alltså sägas ha genomförts semistrukturerat. Kvale (1997, s. 34) tar upp hur forskningsintervjun kan förstås och skriver bland annat att den försöker fånga intervjupersonens livsvärld och att syftet är att beskriva och förstå meningen i det som framkommer som centralt hos den som blir intervjuad. Begreppet livsvärld ska, enligt Kvale, förstås som den verklighet den intervjuade upplever och relaterar till. I föreliggande studie innehåller intervjuguiden frågor om pedagogiskt ledarskap och om organiseringen av förskolan, områden vilka utgör stora delar av en rektors livsvärld. Intervjuguiden återfinns som bilaga.

6.2 Urval

Centralt i en kvalitativ studie är enligt Stukát (2011) att samla in empiri som synliggör variationer, skillnader och mönster. I föreliggande studie har det varit utgångspunkten i urvalet av respondenter. Respondenterna har valts ut utifrån ett målinriktat urval, vilket utifrån Bryman (2011) är ett urval som bygger på att intervju respondenter som kan avge svar som är relevanta för studien. Urvalet av rektorer i föreliggande studie fångar en bredd i erfarenhet och förutsättningar. Ett urval av fem rektorer i förskolan gjordes utifrån personlig kunskap om rektorsgruppen och i samråd med verksamhetschefer, vilka är chefer för rektorerna i den kommunala organisationen. Min roll på förvaltningen är inte direkt kopplad till rektorernas vardagliga arbete vilket ger förutsättningar för rektorer att svara på frågor fritt och öppet.

I urvalet ingår en rektor som i ett projekt bearbetat sitt pedagogiska ledarskap. Två rektorer har uttryckt att de varit olika framgångsrika i sitt pedagogiska ledarskap på sina respektive förskolor. En rektor har genomfört större förändringar i organiseringen av sin förskola. En rektor har ännu inte påbörjat sin rektorsutbildning. Samtliga respondenter arbetar på förskolor som har sex eller fler hemvister¹. Tre av rektorerna har ansvar för nyetablerade förskolor. Rektorernas erfarenhet som pedagogisk ledare varierar mellan 1 år och 8 månader till 7 år. Syftet med urvalet var att fånga uppfattningar om pedagogiskt ledarskap utifrån rektorers olika erfarenheter och förutsättningar. Rektorernas olika utgångspunkter upplevdes intressanta och därför valdes de ut för att intervjuas. Respondenterna i resultatet namnges rektor A, rektor B, rektor C, rektor D samt rektor E.

Rektor A och Rektor B ansvarar för två förskolor vardera, där båda rektorerna har en etablerad förskola och en nystartad förskola, som startats av nuvarande rektor. Att förskolorna startat vid olika tidpunkter har medfört att båda rektorerna utformat olika organisationer på de två förskolorna. Rektor A beskriver att fokus för den nya förskolan har handlat om att skapa rutiner och en struktur. Medarbetarna på den nya förskolan har inte alltid hittat syftet med strukturen medan medarbetarna på den etablerade förskolan haft en annan förståelse och uttryckt att de sett helheten på förskolan. Rektor

¹ Begreppet hemvist är synonymt med begreppet avdelning och beskriver indelningen av barn på förskolan.

B uttrycker att hen kunde prata igenom strukturen med sina medarbetare innan öppning av den nya förskolan medan hen på den etablerade förskolan fått ändra strukturen ett steg i taget.

Rektor C är rektor på en ny förskola som hen varit med och startat. Hen betonar att det är viktigt med en fungerande struktur på förskolan.

Rektor D har ansvaret för en större förskola som inledningsvis hade låg andel förskollärare men som över tid ökat andelen förskollärare. Rektor uttrycker att medarbetarna på förskolan har en stark drivkraft för utvecklingsfrågor och för det område där förskolan är belägen.

Rektor E har tagit över en etablerad förskola och haft ingången att utveckla de strukturer som redan fanns i organisationen. Förändringsarbetet sker i steg och hen vill vara varsam med att förändra så att inte strukturer och rutiner tas bort som medarbetarna upplever fungera bra.

6.3 Etiska ställningstaganden

Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har hänsyn tagits till individens skydd utifrån informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Rektorerna har tillfrågats om de velat delta i studien. De har fått information om studiens syfte och upplägg och har frivilligt valt att låta sig intervjuas samt gett mig möjlighet till deltagande i möten på förskolan. Intervjuerna har spelats in under rektorernas godkännande. Därmed kan informationskravet och samtyckeskravet anses vara tillgodosedda. Utifrån konfidentialitetskravet kommer de inspelade intervjuerna att raderas så snart studien publicerats för att rösterna inte ska gå att känna igen eller kunna kopplas till studien. De transkriberade underlagen innehåller inga namn och endast författaren har tillgång till underlagen. De utsagor som används i studien är avidentifierade och innehåller inga personuppgifter. Empiriska data har förvarats på ett USB-minne och inga obehöriga har haft tillgång till mateiralet. Kvale (1997) lyfter fram att kravet på konfidentialitet dock inte är oproblematiskt och argumenterar att det finns en konflikt mellan konfidentialitet och möjligheten för andra forskare att kontrollera och genomföra samma studie. När det gäller nyttjandekravet kommer uppgifterna i intervjuerna endast att användas för studien och därmed säkerställs även denna aspekt.

6.4 Datainsamling och analys av data

I samband med ett rektorsmöte kontaktade jag fyra rektorer, presenterade syftet med studien och ställde frågan om de ville ställa upp på en intervju om sitt pedagogiska ledarskap. De fick veta att intervjun skulle vara cirka en timma och spelas in. Rektorerna fick också information om min önskan att besöka ett forum, till exempel en arbetsplatsträff (APT), där rektorer anser att de utövar sitt pedagogiska ledarskap. Alla tackade ja och tider bokades för intervjuer. I något fall bokades även tid för besök på APT på deras förskolor. Den femte rektorn kontaktades via telefon och fick information om studiens syfte och upplägg. Vi bokade tid och plats för intervju samt besök i samband med samtalet. Rektorerna fick välja om de ville komma till mitt kontor eller om de hellre ville bli intervjuade på en annan valfri plats. Alla rektorer valde att komma till mitt kontor för intervjun.

Vid själva intervjutillfället fick rektorerna reda på syftet med min studie och att samtalet skulle spelas in, transkriberas och därefter skickas till rektorerna för genomläsning. Rektorerna informerades att det fanns en möjlighet att korrigera felaktigheter i transkriberingen eller om de ville göra tillägg för att förtydliga något som inte framkommit under själva intervjun. Intervjuerna tog cirka en timma vardera och alla intervjuer spelades in och transkriberades i sin helhet. Den första intervjun kompletterades med ytterligare frågor vid ett senare tillfälle eftersom intervjuguiden utvecklades efter första intervjun. Frågorna har ställts i den ordning som finns i intervjuguiden men följdfrågor har ibland ställts för att förtydliga och förstå de svar som rektor lämnat.

Transkriptionen skickades till varje rektor för genomläsning. Rektoren har kunnat lämna synpunkter på om något inte stämde, men inga sådana synpunkter har lämnats. Att transkribera handlar enligt

Kvale (1997) om att översätta från talspråk som regleras på ett sätt till ett skriftspråk med andra regler. Det betyder att forskaren redan i detta moment gör en tolkning av utsagorna. I resultatdelen är citaten redigerade genom en sådan översättning till skriftspråk, vilket är tänkt att förenkla läsningen (Svenska språknämnden 2000, s 35).

Parallellt med att intervjuerna genomfördes besökte jag alla rektorers förskolor. I ett fall gjordes besök på två förskolor som en rektor har hand om. Besöken har skett antingen på APT eller i förskolans processgrupp. Vid mitt besök presenterade jag mig för rektors medarbetare och berättade om syftet med besöket. Efter presentationen tog jag rollen som iakttagare och gjorde anteckningar för senare analys. Besöksanteckningarna har analyserats efter att intervjuerna analyserats klart och beskrivits i studien. Därefter har samband och olikheter mellan intervjuer och mötesanteckningar analyserats.

De olika faserna i analysen av data som gjorts i studien är:

1. *Utskrift av varje intervju*
I den första fasen transkriberades varje intervju. I möjligaste mån skedde detta i nära anslutning till intervjun för att det skulle vara lättare att komma ihåg övriga detaljer från intervjutillfället.
2. *Sammanställning av respondenternas svar sida vid sida utifrån intervjuguidens frågor.*
Syftet var att få syn på likheter och skillnader mellan intervjuerna och detta gjordes genom att lägga resultaten fråga för fråga bredvid varandra i en tabell i ett nytt dokument. Genom ett rutsystem var det enklare att få syn på svaren per fråga jämfört med att leta svar i alla utskrifter.
3. *Sammanfattning av resultatet per fråga*
I fas tre sammanfattades hur många som uttryckt vad per fråga.
4. *Analys av samtliga frågor och sökande efter gemensamma teman.*
I den fjärde fasen lästes alla transkriptioner igenom för att söka efter gemensamma teman oavsett fråga, till exempel synen på pedagogiskt ledarskap och sätt att organisera för vardagsarbete och utvecklingsarbete.
5. *Analys utifrån teoretiska begrepp.*
I den femte fasen analyserades texterna utifrån teoretiska begrepp. Exempel på sådana är: ledarhandlingar och distribuerat ledarskap.
6. *Jämförelse med anteckningar från verksamhetsbesöken*
I sista analysfasen jämfördes likheter och skillnader mellan rektorers utsagor och anteckningar från mina verksamhetsbesök. I denna fas gjordes också korrigeringar av utskrifterna och förskolechef byttes mot rektor och viss talspråklig korrigering gjordes.

Tidigare forskning och val av begrepp i den teoretiska ramen har skett parallellt med intervjuer och analys. Analysen av intervjuer har ibland pekat i en riktning som inte var självklar vid planeringen av undersökningen och litteraturläsning har därför skett allt eftersom studien vuxit fram.

Under studiens genomförande och skrivande har strukturen med olika funktioner förändrats i förskolorna i den aktuella kommunen. I intervjufasen fanns biträdande rektorer på varje förskola men dessa tjänster upphörde vid årsskiftet 2019/2020. Under arbetets gång har även titeln förskolechef bytts till rektor. För tydlighetens skull används därför titeln rektor genomgående i resultat- och diskussionsdelen.

6.5 Avgränsningar

Studien avgränsar organisationsperspektivet till frågor som rör den strukturella dimensionen. Det kulturella perspektivet är också centralt i en rektors vardag och tas upp i något sammanhang, men har utifrån studiens omfattning inte varit möjligt att utforska närmare. Det har heller inte varit möjligt att

ta med hur medarbetarna uppfattar organiseringen och hur den har påverkat deras arbete. Samtliga fem rektorer har besökts och jag har deltagit på ett eller flera möten där rektorer verkar som pedagogisk ledare. Studien medgav dock inte möjligheter att göra flera besök på varje förskola. Fler besök hade troligtvis kunnat ge en mer nyanserad bild av verksamhetens organisation och fler frågor hade kunnat ställas. Studien beskriver hur rektor har organiserat sin förskola. Huruvida organiseringen har haft effekt på barns lärande och utveckling går däremot inte att utläsa i resultatet.

6.6 Validitet och reliabilitet

Kvale (1997) beskriver att forskaren behöver ha en kritisk blick på sin analys och våga ifrågasätta sitt resultat, vilket är grundläggande för en studies validitet. Utgångspunkten för ifrågasättande är de teoretiska begreppen undersökningen utgår ifrån. Validitet handlar därför om att kunna koppla ihop resultaten med de begrepp som det teoretiska ramverket utgör. Den teoretiska ram som studien vilar på tar upp begrepp som ledarhandlingar och ledarskapsperspektiv, self-efficacy och distribuerat ledarskap, samproducerat ledarskap samt teoribildning om organisationer. Rektorerens uttalanden kan kopplas till dessa begrepp och därmed finns en validitet i studien och resultaten kan sägas vara trovärdiga. Utifrån begreppet ekologisk validitet förklarar Bryman (2011) att validitet handlar om att resultaten ska vara tillämpliga i den miljö där människorna lever och verkar. Studiens resultat har en tydlig koppling till rektorers livsvärld och kan därför sägas vara ekologiskt valida.

Reliabilitet avser att avgöra om de mätinstrument som använts är tillförlitliga. Bryman (2011) argumenterar för att reliabilitet handlar om trovärdighet dels utifrån att studien genomförts efter det regelverk som finns och dels utifrån att det forskaren kommer fram till upplevs trovärdigt av dem som studerats. I intervjuerna har respondenterna kunnat avge sina svar helt anonymt och har därför kunnat berätta och ge exempel helt fritt. Eventuella fel i transkriberingen har kunnat rättas av respondenterna för att undvika misstolkningar.

6.7 Generaliserbarhet

Studiens underlag är fem intervjuer vilket inte är tillräckligt omfattande för att kunna dra generella slutsatser om rektorskollektivet. Urvalet kan inte heller sägas vara representativt utifrån kön och ålder. Utgångspunkten har istället varit att möta rektorer som i någon mån har olika förutsättningar i uppdraget och med olika lång erfarenhet av rektorsuppdraget. Förväntningarna på rektorerna har varit att de utifrån sina olika erfarenheter och förutsättningar skulle kunna bidra med olika kunskap om pedagogiskt ledarskap. Studiens generaliserbarhet bygger därför inte på population. Bryman (2011) skriver att ”resultatet från den kvalitativa forskningen ska istället generaliseras till teori och inte till populationer”. (s. 369)

Kvale (1997) använder begreppet naturalistisk generalisering och avser då den personliga erfarenheten som kläs med ord och övergår från tyst kunskap till en mer uttalad påståendekunskap. Generaliseringen utifrån Kvale handlar alltså om att som läsare känna igen sig i resultatet.

7. Resultat

Syftet med studien har varit att beskriva och analysera rektors pedagogiska ledarskap i förskolan utifrån de arbetsvillkor som påverkar det dagliga arbetet. I resultatkapitlet besvaras i fyra avsnitt de frågeställningar som varit en utgångspunkt för studien.

Första avsnittet inleds med rektors syn på rollen som pedagogisk ledare och därefter beskrivs faktorer som påverkar det pedagogiska ledarskapet. Påverkansfaktorerna kopplas till förmåga och förutsättningar. Avsnittet behandlar den första forskningsfrågan om hinder och möjligheter för rektors pedagogiska ledarskap och sammanfattas med vad som möjliggör, verkar hindrande eller både kan vara hindrande och möjliggörande för rektors pedagogiska ledarskap.

Andra avsnittet analyserar den andra forskningsfrågan som handlar om vilka ledarhandlingar som kan kopplas till rektors ledarpraktik. Rektors ledarhandlingar beskrivs ur olika perspektiv: strukturellt, HR, politiskt och symboliskt samt ett perspektiv med inriktning mot sig själv som ledare.

I det tredje avsnittet behandlas organiseringen av vardagsarbete och utvecklingsarbete på förskolorna med stöd i begreppen arbets- och utvecklingsorganisation. En del av syftet med studien är att undersöka relationerna mellan rektors arbete på den egna förskolan och huvudmannanivåns styrning och stöd. Avsnittet redogör för den tredje forskningsfrågan om organiseringens betydelse för rektors pedagogiska ledarskap. Organiseringen handlar om flera nivåer: både förskolenivå och huvudmannanivå. Sist i avsnittet beskrivs det distribuerade ledarskapet utifrån organiseringen på förskolan, men också relationen till huvudmannanivån tas upp i detta avseende.

I sista avsnittet beskrivs hur det pedagogiska ledarskapet ter sig för två rektorer som har två förskolor vardera att leda.

7.1 Pedagogiskt ledarskap – rollen, förmågan och påverkan

7.1.1 Rollen som pedagogisk ledare

Att vara pedagogisk ledare ses som en roll rektor inte kan kliva ur och begreppet förebild lyfts i sammanhanget. Tre rektorer tar upp att de alltid är pedagogiska ledare och fyra rektorer använder begreppet roll om sitt uppdrag och någon tar upp att rektorsuppdraget består av olika roller såsom ekonom, HR-ansvarig, vaktmästare med mera. Även vikarieanskaffning beskrivs av en rektor som ett görande i rollen. Vikarier är en förutsättning för att utbildning och undervisning ska fungera och då blir själva anskaffningen en ledarhandling som möjliggör det.

... jag går ju inte ur den rollen var än jag är, utan man är ju alltid en förebild även om jag sitter i fikarummet. Alltså jag är fortfarande ledaren, vad jag än säger och tycker och tänker, så tänker jag att det måste ju också genomsyra det jag står för, det måste ju genomsyra det också. (Rektor E)

Egentligen är det ju allt jag gör i min tjänst, i princip allting jag gör. Och först tänker man bara pedagogiskt ledarskap som den direkta handledningen när det gäller det pedagogiska arbetet, men tittar man på det lite mer så är det egentligen sammansättningen av barngruppen, alltså placeringar...budget...arbetslag alltså personal...det är ju också pedagogiskt ledarskap. (Rektor B)

7.1.2 Påverkan på förmågan som pedagogisk ledare

Förmågan som pedagogisk ledare handlar om det som rektorer benämner dels som kompetens, det vill säga kunskap om hur något ska utföras, och dels som trygghet rektor upplever när de är säkra i sitt agerande. Rektorer uppger att den egna förmågan som pedagogisk ledare kan utvecklas, samtidigt som rektor har kompetens som hen känner sig trygg med. Att utveckla säkerhet som ledare ses som en resa eller pågående arbete och ett sådant exempel handlar om att vara tydlig som rektor. Några rektorer uttrycker det som att man aldrig blir färdig utan lär sig hela tiden nya saker och att det handlar om att lära känna sig själv som ledare, sina styrkor och utvecklingsområden. Men det förekommer också att

säkerheten ställs på ända då nya situationer uppstår och rektor upplever att kompetens saknas på det nya området.

Jag har utvecklats och sedan också som sagt, jag behöver bli tydligare. Men tydligheten har också utvecklats och där är ju en resa som jag är någonstans mitt i. (Rektor C)

Jag har blivit mer säker i mitt eget uppdrag, och i uppdraget som vi pedagoger ska ha, och jag kan kommunicera det. (Rektor B)

Intervjuare: Kan det vara andra saker [som kan vara hinder för ditt pedagogiska ledarskap]?

Rektor: ...men det kan vara kompetens, alltså hur ska jag leda här för att det ska bli bra...

Intervjuare: Tänker du på din kompetens eller?

Rektor: Ja, det tänker jag nog. Men det kan vara både ock.... Man ställs inför så många olika saker och olika frågor ... sin riktiga kompetens har man så klart inom vissa områden, där man både är intresserad och har läst mer och kan mer. Medan vissa områden är man inte lika bra på själv och då är det också svårt att vara ledare. (Rektor A)

Alla rektorer uttrycker vilka starka sidor och områden de vill utveckla hos sig själva. Ibland handlar det om självreflektion och vid andra tillfällen sker reflektionen med stöd av hela rektorsgruppen för att utveckla den egna kompetensen inom området eller för att problematisera ett visst område. I resultatet framgår det att rektorsgruppen inte alltid räcker till för att utveckla det egna pedagogiska ledarskapet. Ibland behöver gruppen få påfyllning från externt håll för att utveckla kunskap inom olika områden, som till exempel om feedback till medarbetare.

Så jag tror att feedback, att få mer kunskaper om hur man ger feedback, det är bra. För det jag ser nu när vi haft handledning, vi rektorer, är att många pratar om att det är svårt att ge feedback. Det är många som lyfter att det är svårt. (Rektor D)

Fungerande kommunikation med sina medarbetare kan kopplas till förmågan att verka som pedagogisk ledare och en beståndsdel i kommunikationen som fyra rektorer tar upp handlar om tydlighet. Rektorerna tycker visserligen att de har utvecklat sin tydlighet men att det går att utveckla mera. Begreppet tydlighet används när rektorer tar upp på vilket sätt de kommunicerar, men också i beskrivningen av att de skapar tydlighet genom att organisationen är överblickbar för medarbetarna.

Jag är tryggare i mitt ledarskap, att jag är tydligare med vad jag vill att de ska göra. Jag är tydligare i min kommunikation. (Rektor D)

Rektorerna tar upp flera olika faktorer som påverkar deras pedagogiska ledarskap. En del faktorer är externa och sådant som är svårt för den enskilde rektorn att påverka. Faktorerna upplevs antingen ha positiv eller negativ påverkan. Annat kan ses som interna faktorer som rektor mer eller mindre råar över. Flera rektorer uttrycker att de själva kan skapa och påverka sina förutsättningar att verka som pedagogiska ledare och den möjligheten, beskriver rektorerna, överväger faktorer som begränsar. Kunskap som rektor fått genom litteratur, extern input och eller praktik i olika avseenden stärker rektors self-efficacy. Ett sådant exempel på specifik kunskap handlar om hur svåra samtal kan genomföras. Men det kan också vara kunskap som rektor saknar, vilket påverkar förmågan att verka som pedagogisk ledare. I förmågan ligger även att känna sig trygg som ledare och ökad kompetens ger ökad trygghet i ledarskapet. Men en rektor tar upp att det också kan finnas perioder då det som tidigare upplevdes som en styrka inte längre finns kvar och självförtroendet som ledare blir svagare.

Svåra samtal med pedagoger och så kring olika saker. Det kan vara allt möjligt och pedagogiska frågor, men där tycker jag att jag har utvecklats. Där känner jag mig tryggare i den rollen. (Rektor C)

Ja nu har jag kommit i den där [perioden då] jag vacklar, jag kan ju tycka att jag var en bättre ledare innan än vad jag är just nu. (Rektor A)

Rektorsutbildningen är en faktor som alla rektorer lyfter som en positiv påverkan på det pedagogiska ledarskapet. Oavsett hur långt rektorer har kommit i sin rektorsutbildning uttrycker de att det egna pedagogiska ledarskapet utvecklas genom utbildningen; även en rektor som inte ännu gått

rektorsprogrammet uttrycker positiva förväntningar på att utveckla kunskaper till nytta för sitt pedagogiska ledarskap. Rektorer uttrycker att rektorsutbildningen gör skillnad i det pedagogiska ledarskapet. Även annan kompetensutveckling för rektorer beskrivs vara ett stöd för det pedagogiska ledarskapet och det kan då handla om kollegiala sammanhang i rektorsgruppen.

Att man behöver den [rektorsutbildningen] inputen för att vara säker på sin roll och vad det faktiskt är som jag ska göra och vad jag måste leda och vad som är mitt ansvar. (Rektor A)

Det här pedagogiska ledarskapet som vi [rektorsgruppen] faktiskt har pratat om under året. Det är klart att det ger ju en skjuts...positivt när man [förvaltningen] gör sådana insatser för alla, för det skapar också en samhörighet och också en gemensam grund. (Rektor C)

Rektorskollegor påverkar också mitt ledarskap. Det är viktigt att man får stöttning och kan bolla tankar och idéer med dem också. Det här nätverket som vi har skapat är jätteviktigt. (Rektor D)

Rektorer tar upp stödet från sina chefer och betonar att feedback som utvecklar det pedagogiska ledarskapet är en viktig del, men även stöd i vardagliga frågor som rektor kan hamna i. Det är viktigt för rektor att veta vart man kan vända sig om behöver råd eller få svar på en fråga.

Innan så fanns det inte tid för någon egen fråga, hur är det på min förskola just nu, vad behöver jag hjälp att hantera. Nu har man ju en kvalitetsdialog [med sin chef] som inte har förutbestämda ämnen och då kan man få höra: ”jag tycker att det låter bra, jag tycker att du ska gå på och fortsätta med det, jag tror på dig”. Bara att höra det tror jag ger mer styrka. (Rektor A)

7.1.3 Påverkan på förutsättningar för pedagogiskt ledarskap

Spännvidden i utbildningsnivå skiftar mellan förskolorna och det är stor skillnad mellan andel förskollärare på de förskolor som ingår i studien. Följaktligen skiljer det sig mellan förskolorna även när det gäller andelen medarbetare som inte har utbildning för arbete med barn. De sistnämnda får inte heller tillsvidare tjänster, vilket gör att en rektor med högre andel utbildade behöver rekrytera oftare än vad rektorer behöver göra som har en lägre andel utbildade anställda på sin förskola. Andelen förskollärare i riket är enligt Skolinspektionen (2018) sjunkande och samma trend finns i den aktuella kommunen. Det upplevs av de flesta rektorer som allt svårare att rekrytera behöriga förskollärare och barnskötare till förskolan och rekrytering upplevs ta mycket tid av rektors arbetstid.

Så är det ju det här med rekryteringen, man kan känna ibland att det tar så mycket mer tid än vad man har tänkt. Sedan inser man ju också att det är viktigt att den tar tid för det är ju också vad jag skapar framöver. (Rektor C)

Sedan det är klart att det händer saker, även om man sköter det på bästa vis, så klart att man råkar ut för saker och kanske får rekrytera jättemycket av olika anledningar. (Rektor E)

Utbildningsnivån hos de medarbetare rektorerna leder upplevs påverka rektors möjlighet att möta sina medarbetare på rätt nivå och att kunna leda dem i arbetet. Rektorer beskriver även att det egna yrkes-språket påverkas av vilka medarbetare som arbetar på förskolan. Rektorer uttrycker att det är en utmaning att lägga språk och förväntningar på rätt nivå så att alla medarbetare kan ta till sig den pedagogiska ledningen. Det påverkar hur rektor kan bidra till att pedagoger får förståelse för uppdraget. Utmaningen handlar både om att möta pedagoger med förskolläraryrkesutbildning och de som inte har någon utbildning alls. Rektor behöver hela tiden i relationen till arbetslagen anpassa språk och sin ledning beroende på vem rektor möter.

Pedagogerna påverkar också. Var de befinner sig, på vilket nivå de ligger. Befinner de sig på en väldigt låg nivå pedagogiskt, då är det svårare tycker jag att bedriva ledarskapet och få dem att förstå uppdraget. Men om man har duktiga pedagoger som vill utvecklas och pratar undervisning, som är medvetna, då underlättar det också. ... De [pedagoger med låg nivå] är lojala när de sitter på APT och säger att nu ska vi göra så, men sedan gör de något annat när de går därifrån ... men mycket handlar ju också om hur jag lägger fram saker och ting. (Rektor D)

Jag har ett arbetslag som har kommit jättelångt och som tittar på både strukturkvalitet och processkvalitet och de benämner det så. Det är klart att jag har en helt annan dialog än med arbetslaget som har jättesvårt att ens titta på förväntade effekter. (Rektor B)

Hur medarbetare uppfattar sitt uppdrag påverkar förmågan att ta ansvar och är därmed en faktor som får betydelse för det pedagogiska ledarskapet. När medarbetare inte tar ansvar utan blir beroende eller gör sig beroende av sin rektor i alla frågor, så hamnar rektor i ett läge där tid inte finns för mer övergripande frågor, stress uppstår och relationen upplevs ansträngd. När medarbetare inte förstår sitt uppdrag så påverkar det även motivationen och rektor upplever att det är svårt att utveckla gruppen mot ett gemensamt mål.

När jag sitter i ett samtal har jag till slut fått stänga dörren och dra ner persiennen och då har någon tittat i glipan, ser att jag sitter i samtal, sticker in huvudet och frågar om det är ok att jag stör. ... Att vara den som ser varje pedagog. Det har jag fått lägga åt sidan ... jag har fått bli mer tydlig med olika saker, vad som gäller. (Rektor A)

På den ena förskolan, på den som varit igång så länge, känner jag att de har snappat upp detta [hur organisationen är tänkt att fungera]. De ser organisationen framför sig, medan på den nya förskolan så har man inte riktigt förstått. (Rektor A)

Personalvård och personalärenden beskrivs vara tidskrävande. Det påverkar rektors möjlighet att leda arbetet då kontinuiteten i arbetslaget runt barnen inte består. Det kan handla om arbetslag som inte fungerar och rektor behöver stuva om i personalgruppen för att få arbetet och relationer att fungera. Brist på personal på grund av sjukdom och nödvändigheten att skaffa vikarier gör att rektor inte får tid till pedagogisk ledning. När det blir brister i kontinuiteten i personalgruppen riskerar även strukturen i det systematiska kvalitetsarbetet falla sönder. Det upplevs dessutom svårt att hitta vikarier och rektor får lägga mycket tid på att få ihop en fungerande bemanning. Detta skapar frustration hos rektor som får planera om sitt arbete eller göra om i befintliga strukturer.

När det har varit mycket frånvaro i personal på grund av sjukdomar och det är svårt att få tag på vikarier, då kan det ju vara så att alla inte kan vara med på de här grupperna eller när du har kvalitetsdialog. (Rektor A)

Fångar du inte upp olika signaler som kommer, så leder det ju till något ännu större sedan som jag får jobba ännu mer med. Alltså tar jag inte i, som de här personalkonflikterna jag jobbar med nu till exempel, så kommer det inte bli lättare för mig om en månad.... Jag har fått jobba väldigt hårt med det här och jag tycker att det har blivit bättre och jag tycker att det påverkar ju också att jag kan vara ledare på ett annat vis....för det kan äta upp en också. (Rektor E)

Alla rektorer tar upp att det är viktigt att ha en god struktur i arbetet. Den struktur som finns på förskolan ger antingen förutsättningar eller är hinder för att utöva sitt pedagogiska ledarskap. Rektorer anser att det är viktigt att ha en struktur med fasta grupper för den dagliga verksamheten och för utvecklingsfrågor. Det underlättar för rektor att fokusera på sitt uppdrag genom att delegera vissa uppgifter till de fastställda grupperna. En rektor tar upp att strukturen som finns formulerad i årshjul underlättar arbetet och gör det lättare att prioritera när flera uppgifter behöver göras. Kalendarier upplevs som ett redskap för rektor att styra sin tid och skapa översikt för sig själv men också för alla medarbetare på förskolan. En rektor uttrycker att det behövs en tydlig organisation för att varje individ ska kunna agera ganska fritt inom ramarna. Att boka in möten för en termin i taget ger ett lugn i organisationen då medarbetarna kan förhålla sig till rektors planering för förskolan. En strukturerad arbetsorganisation ger rektor förutsättningar att regelbundet möta alla arbetslag och andra grupper på förskolan. Struktur och uttalade förväntningar kring olika möten möjliggör för rektor att utöva sitt pedagogiska ledarskap. Trots en god organisation och framförhållning så kan ändå mängden möten och uppdrag sammanlagt utgöra en komplexitet i uppdraget, vilket försvårar rektors pedagogiska ledning. En rektor behöver omhänderta många olika arbetsuppgifter med varierande komplexitet under en arbetsdag.

Jag får verkligen tänka över hur jag disponerar den tiden jag har och gå till här och nu. ... Tiden är dyrbar, så den brottas jag med hela tiden. Det här med oförutsedda händelser ... det händer hela tiden saker som man får ta ställning till och göra att man får omprioritera sin dag. (Rektor E)

Just förväntningarna att komma förberedd till ett möte, om vi nu ska ha förberett till den här kvalitetsdialogen till exempel, det är ju en jättehjälp för mig. (Rektor E)

Sedan är det ju liksom det komplexa i bara att på en dag så går du från ganska avancerade möten, från ett svårt föräldrasamtal som du akut fått ta, då är du liksom laddad och sedan går du direkt in på ett lönesamtal. Efter det har du ett enhetsmöte där du sitter med ett arbetslag och pratar kring deras barngrupp och organisation. Sedan går du vidare och sitter med brandsäkerheten. (Rektor A)

Även med en tydlig struktur där medarbetare ingår i olika grupper så finns en svårighet för rektor att kunna möta alla sina medarbetare på samma gång. Förskolans öppettider gör att det svårt att boka möten där all personal kan delta samtidigt. Kommunikationen med medarbetare blir därför en utmaning för rektor. Även tidsbrist beskrivs av flera rektorer som stressande och är en faktor som påverkar det pedagogiska ledarskapet. När rektorer resonerar vidare kommer de fram till att tidsbristen är en konsekvens av olika faktorer. Det finns en önskan hos flera rektorer att få delta mer i arbetslagens arbete och spendera mindre tid på kontoret. Mer tid för rektor att vara i arbetslagen skulle underlätta kommunikationen med arbetslagen och rektor på så sätt få större legitimitet i samtal om uppdraget.

Det som är väldigt tråkigt är när det blir mycket administrativa arbetsuppgifter, även om det egentligen kan handla om det pedagogiska ledarskapet, men som inte blir direkt ut mot pedagogerna. När man får mycket att göra så hamnar man mer på kontoret och mindre ute hos pedagogerna och barnen. Överlag så är det ett samhälle som är uppbyggt på administration. Det kan vara ett hinder och därför tycker jag att det är så viktigt att man har en bra struktur för att på något sätt ändå hitta vägar att möta pedagoger på olika sätt. (Rektor B)

Man har inte tiden att vara det [ute i verksamheten], då blir det liksom: det är lätt för dig att säga för att vi har det ju så är och så här. Vi kan inte gå ifrån och planera för vi har för många barn. (Rektor A)

De ekonomiska ramarna omnämns av två rektorer som en faktor som påverkar hur rektor kan genomföra sitt pedagogiska ledarskap. Det är en faktor som dock inte omnämns lika mycket i intervjuerna som andra faktorer.

Jo men alla ramar man har, det är klart att det påverkar en. Det gör det ju för det finns ju tidsramar, ekonomiska ramar och så vidare. (Rektor E)

Omfattningen på kvalitetsunderlag som används i det systematiska kvalitetsarbetet upplevs relativt stor och en rektor uttrycker att hen inte hinner med alla delar. Systematiken i kvalitetsarbetet skapas av flera nivåer i styrkedjan och det som avses nedan är förvaltningens underlag.

Kvalitetsunderlagen, de flesta upplever dem som meningsfulla och bra underlag, har varit ganska många. Det har varit under ett år och det har blivit en stress att man kanske inte har kunnat gå in i varje [underlag] och lägga så mycket tid som man egentligen skulle kunna önska. (Rektor C)

På en av förskolorna blir det tydligt att bostadsområdet runt förskolan påverkar ledarskapet. Rektor betonar vikten av att verka för att utveckla förståelse för hur det är att arbeta i ett bostadsområde med mångfald. Mötet med föräldrarna har påverkat rektors människosyn, vilket är grundläggande i ett ledarskap.

En rektor tar upp att det kan uppstå tryck utifrån som kan påverka förskolans arbete och därmed också hur man kan klara av det pedagogiska ledarskapet. Ett sådant exempel som en rektor tar upp handlar om den stora flyktingvågen 2015 då förskolan fick ta emot många barn med traumatiska upplevelser. Det ställdes då större krav på ledarskapet. Samma rektor tar upp att det behöver finnas en beredskap för liknande behov från samhället på förskolan även framöver.

Det kan vara stora händelser som gör att man värderar om... till det som är viktigt här och nu, det här med hållbar utveckling är ju stort och det kanske kommer att bli ännu större fokus ... Jag tänker att det måste finnas en öppenhet att ta in både det som kommer utifrån, men också inifrån organisationen... ett svårt sjukt barn eller något som berör många, så kan det hända att det väger tungt. (Rektor E)

7.1.4 Sammanfattning

Avsnittet urskiljer olika faktorer som påverkar rektors pedagogiska ledarskap. Nedan sammanfattas påverkansfaktorerna i tre kategorier: faktorer som möjliggör pedagogiskt ledarskap, faktorer som verkar hindrande för rektors pedagogiska ledarskap och faktorer som kan vara både hindrande och möjliggörande för rektors pedagogiska ledarskap.

Faktorer som möjliggör pedagogiskt ledarskap

Rektorer uttrycker generellt att de har stort inflytande över sina förutsättningar och att det väger tyngre än förutsättningar som är hindrande. Det finns alltså en self-efficacy i grunden hos rektorer som ger säkerhet och trygghet i uppdraget. De blir också mer säkra i sin roll i uppdraget över tid. Att lyckas i olika situationer beskriver Bandura (1977) är en utveckling av self-efficacy. Kompetensutveckling enskilt och genom till exempel rektorsutbildning utvecklar rektorsidentiteten och även Møller (2006) beskriver hur identitetsbyggandet sker med stöd av utbildning. Även andra kollegiala sammanhang utvecklar rektors self-efficacy och Bandura (1977) beskriver att det handlar om att se andra rektorer klara det man själv inte vet hur man ska ta sig an. Tillhörigheten till ett kollegium påverkar hur identiteten blir till och formas, enligt Møller (2006). Rektorer uttrycker även att stöd och feedback från sina chefer är positivt för det pedagogiska ledarskapet.

Utifrån sin bakgrund som förskollärare har rektorerna flera exempel på olika bra pedagogiska ledarskap att relatera till. Det har varit viktiga erfarenheter för att utveckla self-efficacy i sitt pedagogiska ledarskap. Att se hur andra gör eller har gjort har hjälpt rektorer att känna igen vad som är god kvalitet i ett pedagogiskt ledarskap och på så sätt har förväntningar på rollen skapats och axlats av rektorerna. Alla rektorer i studien beskriver sitt pedagogiska ledarskap som en roll de i alla situationer och hela tiden agerar utifrån, men det är inte en roll rektor kan gå ut och in i. Istället kan det sägas att rektor har skapat och utvecklat en identitet som pedagogisk ledare i den kontext de verkar. Beskrivningarna om att vara sin roll och på så sätt skapa sin ledaridentitet kopplar till Møllers (2006) resonemang om roller och identitet som skapar mening i uppdraget.

Kommunikationen kan ses som en central förmåga i det pedagogiska ledarskapet. Tydligheten förknippas med en säkerhet i det pedagogiska ledarskapet. Begreppet tydlighet används för att peka på att det dels är en förutsättning för ett pedagogiskt ledarskap och dels att det möjliggör kommunikation om det pedagogiska uppdraget.

Faktorer som verkar hindrande för rektors pedagogiska ledarskap

Tidsbrist anges i intervjuerna som den första orsaken till att rektorer inte kan utöva sitt pedagogiska ledarskap som de önskar. Tidsbrist är dock en konsekvens av andra faktorer såsom till exempel rekrytering och personalärenden. Rektorer lägger mycket tid på rekrytering för att hitta barnskötare och behöriga förskollärare och personalärenden upplevs ta tid från och därmed försvåra rektors pedagogiska ledaruppdrag. Rektor får ägna sig åt omorganisering av arbetslag eller vikarieanskaffning, vilket påverkar kontinuiteten i det pedagogiska arbetet på avdelningen och det systematiska kvalitetsarbetet.

Utbildningsnivån inom en förskola varierar vilket gör att rektor får anpassa sitt språk och sin pedagogiska ledning. Rektor tvingas även anpassa förväntningar de kan ställa på sina medarbetare. Detta sammantaget ställer krav på och försvårar det pedagogiska ledarskapet att kunna leda ett arbetslag där en del medarbetare har liten eller ingen utbildning alls för att arbeta med barn medan andra är behöriga förskollärare.

Komplexiteten i uppdraget påverkar rektors möjlighet att verka som pedagogisk ledare. Det är en mångfald av möten en rektor behöver hantera och ställtiden kan vara mycket knapp.

Kommunikationen påverkas av att rektor inte kan utöva ett pedagogiskt ledarskap med alla medarbetare närvarande eftersom öppetiderna på förskolan inte tillåter det.

De ekonomiska ramarna anges av två rektorer som en påverkansfaktor, men faktorn är inte alls särskilt framträdande i intervjuerna.

Faktorer som kan vara både hindrande och möjliggörande för rektors pedagogiska ledarskap

Flera rektorer talar om hur de lärt sig saker genom andra. Det kan handla om att ha förebilder för olika delar i ledarskapet, men också att lära sig att utöva pedagogiskt ledarskap genom att dela exempel och reflektera tillsammans med andra kring det. Flera rektorer uttrycker att de tar tillvara rektorsgruppens samlade kunskap för att utveckla sin egen kunskap och förmåga, även om det finns områden där kunskap behöver inhämtas från externt håll. Det finns därför ett samband mellan utvecklande av self-efficacy och att rektorsgruppen ses av flera rektorer som viktig för att utveckla kunskap för det egna uppdraget. Genom att dela med sig av det som är svårt blir det också tydligt vilka områden i det pedagogiska ledarskapet som upplevs svåra. Om flera rektorer uttrycker att de behöver lära sig mer om ett specifikt område blir dock inte rektorsgruppen alltid en hjälp framåt i processen, utan stöd behöver komma utifrån.

Att kunna verka som pedagogisk ledare kräver att det finns följare. Hur samspelet blir mellan rektor och medarbetare handlar om rektors legitimitet och tilliten till rektors ledarskap. Samspelet blir en faktor som påverkar hur rektor lyckas få med sig medarbetarna mot målen och arbeta i enlighet med den organisation som rektor skapat på förskolan. Relationen mellan rektor och medarbetare är därför en viktig påverkansfaktor. Utbildningsnivån påverkar också hur medarbetarna förstår sitt uppdrag och detta behöver hanteras av rektor. Medarbetarnas förståelse och inställning kan vara dels en möjlighet eller ett hinder beroende på hur samarbetet fungerar mellan rektor och medarbetare.

Strukturen i arbetet anses av rektorer vara viktig och den kan antingen vara ett stöd eller inte vara tillräcklig för det pedagogiska ledarskapet. Att delegera och använda kalendarium möjliggör rektors pedagogiska ledning och skapar en förutsägbarhet på förskolan, men trots god struktur kan ändå vardagens komplexitet med mängden olika möten och frågor försvåra rektors uppdrag.

Kvalitetsunderlagen upplevs vara många, men samtidigt viktiga och ses alltså både som ett stöd och som omfattande.

Förskolans placering, vilket här handlar om det bostadsområdet där utbildningen bedrivs, har en påverkan på rektors ledarskap. Det är en yttre kontext som påverkar att rektor betonar frågor som mångfald utifrån sitt ledarskap. Annan påverkan kan komma genom händelser i samhället eller genom traumatiska upplevelser i en förskola och detta påverkar hur rektor utövar sitt ledarskap. Påverkan upplevs ibland som positiv och ibland som försvårande.

7.2 Pedagogiska ledarhandlingar i olika perspektiv

I detta avsnitt har rektorers ledarhandlingar analyserats utifrån olika perspektiv. De fyra första perspektiven utgår från perspektiven Bolman och Deal (2015) tar upp. Perspektiven kan sägas ha en riktning från ledaren gentemot dem som är följare. I intervjuerna framträder även ett femte reflexivt perspektiv där riktningen på ledarhandling går inåt, mot ledaren själv.

7.2.1 Strukturellt perspektiv

Rektorer understryker att skapandet av struktur är en viktig del i ledaruppdraget. Det kan handla om att ge möjligheter till medarbetare för pedagogisk utveckling, sätta ihop fungerande arbetslag och barngrupper eller att skapa organisatoriska förutsättningar för till exempel planeringstid. En stabil

arbetsorganisation nämns av en rektor som en viktig utgångspunkt och förutsättning innan det går att ta tag i de pedagogiska utvecklingsfrågorna. Att skapa strukturen i form av en arbetsorganisation ses som något rektor ansvarar för. Utan en stabil organisation och god struktur i grunden så är det svårt att arbeta med verksamhetsutveckling, enligt en rektor. En rektor framför att en god struktur i organisationen även ger utrymme för handlingsfrihet för individen. I det strukturella perspektivet ligger också att skapa en organisation för att utveckla det pedagogiska arbetet till exempel genom kompetensutveckling.

Struktur, att ha en tydlig organisation, är ju att vara tydlig som ledare. Det är inte bara det man säger utan också att man har en väldigt god struktur. Det blir tydligt också för pedagogerna och mycket lättare att jobba utifrån. (Rektor B)

Så handlar det ju om att skapa organisatoriska förutsättningar, men också de här pedagogiska bitarna och hur vi ska tänka. Det handlar ju om kompetensutveckling och att se vad som behövs i verksamheten. (Rektor C)

Att genomföra en viss ledarhandling på ett systematiskt sätt signalerar att den är en del av rektors pedagogiska ledarskap. Regelbunden feedback är ett exempel som kan ses som en pedagogisk ledarhandling utifrån ett strukturellt perspektiv. Rektorer berättar hur de försöker hitta system för att återkommande ge feedback muntligt och/eller skriftligt till sina medarbetare. Kontinuerliga uppföljningar av planeringar och besök är underlag för att utöva det pedagogiska ledarskapet. En rektor tar upp att det är viktigt med systematik men också att feedback kan ske mer spontant.

Vi har kommit igång med ett SKA-arbete så att jag ger feedback på SKA-arbetet en gång i månaden. (Rektor D)

Flera rektorer beskriver att de regelbundet genomför kvalitetsdialoger med ansvariga pedagoger utifrån olika områden i läroplanen och dessa dialoger utgör, enligt rektorerna, en stor del av det pedagogiska ledarskapet. Att arbeta med uppföljningen på ett strukturerat vis ger rektor möjlighet att bli delaktig i vardagsarbetet när tiden ständigt är en bristvara för ett pedagogiskt ledarskap. Ett exempel på en sådan systematik har en rektor utformat i tre steg, där tanken är att det systematiska kvalitetsarbetet ska kroka i huvudmannanivåns systematik. Först görs ett verksamhetsbesök i varje arbetslag och därefter lämnar arbetslagen in en skriftlig månadsuppföljning som utgår från en gemensam mall. Det sista steget är muntliga kvalitetsdialoger som genomförs två gånger per termin och arbetslag. Kvalitetsdialogen som begrepp används av alla rektorer och är etablerat i förvaltningen. Underlagen för en kvalitetsdialog kan utgå från ett skriftligt underlag med frågeställningar eller självskattning. Även rektors observationer av verksamheten kan utgöra ett underlag för det forum som benämns kvalitetsdialog. Syftet med forumet för uppföljning är att samtala om kvaliteten i utbildningen. Det finns även exempel från två av förskolorna där rektor genomför en rond med barn varifrån rektor tar med sig reflektioner till kvalitetsdialoger med medarbetarna.

Jag behöver tänka till så att många flera delar bildar den här helheten. För att jag skulle vilja vara ute mycket mer i verksamheten. Men då blir den skriftliga månadsuppföljningen någon slags ... Det bygger på det jag sett när jag har den muntliga kvalitetsdialogen. (Rektor B)

Rektorerna har likartade sätt att strukturera för vardagsarbete och utveckling på förskolan genom grupper med olika syften. Grupperna benämns samordningsgrupper och utvecklings- eller processgrupper. Syftet med de olika grupperna uttrycker en rektor handlar om att skapa delaktighet och att bygga relationer med sina medarbetare. På en förskola är den pedagogiska utvecklingsgruppen ett sätt för rektor att komma närmare medarbetarna eftersom sättet att arbeta leder till att medarbetarna bättre kommer med i utvecklingsarbetet.

Den pedagogiska utvecklingsgruppen... är ju ett sätt liksom att få med, eller att på något sätt komma närmare medarbetarna och också få med dem i arbetet, tänker jag. (Rektor C)

7.2.2 HR-perspektiv

Det relationella perspektivet i det pedagogiska ledarskapet återkommer i alla intervjuer. Rektorer tar upp att de utövar pedagogiskt ledarskap i möten med medarbetare, både i möten rektorerna organiserar och möten som sker mer spontant. Att bygga relationer är en ledarhandling som utgår från ett HR-perspektiv. Det handlar om att hitta medarbetarna där de befinner sig i sin förståelse och att som rektor vara involverad och engagerad i det pedagogerna gör. En rektor beskriver att det handlar om att lyssna och bekräfta pedagogernas tankar och idéer. En annan rektor trycker på vikten av att bygga relationer och att tydlighet är viktigt för att skapa en relation för att styrning och ledning ska fungera.

Jag har nästan alltid dörren till mitt rum öppen, om det är saker de vill prata om. Det första jag talar om när det kommer ny personal är att jag vill ha en rak och ärlig kommunikation, att det är viktigt, och att de känner sig trygga att komma in och säga saker som inte fungerar. (Rektor D)

När rektor omedvetet intar ett HR-perspektiv i sitt agerande kan rektor lätt hamna i att vilja tillgodose olika behov hos personalen i mening att skapa goda relationer. Detta lyfts av flera rektorer som ett fenomen som inträffade i början av rektorskarriären och att man fått lära sig av sina misstag. Det blev till slut ohållbart att försöka tillgodose allas behov.

I ledarskapet handlar det om att lära sig att delegera till andra. Det har varit en utmaning, det var tufft i början. Man var för snäll och tog på sig allt. (Rektor D)

När relationer inte fungerar i ett arbetslag eller på en förskola behöver rektor agera för att det pedagogiska arbetet inte ska drabbas. En rektor beskriver vilka ledarhandlingar som krävs för att hantera sådana situationer. Det handlar om att ha skaffat sig en överblick och en riklig dokumentation så att rektor på goda grunder kan ha ett samtal med berörda om den situation det gäller. Den feedback rektor ger är då korrigerande i syfte att relationerna ska fungera igen. Den här sortens arbete upplevs ta energi från det pedagogiska arbetet.

Som nu håller jag på att jobba med en hemvist och det är en personalkonflikt. Dels är det att jag har hört detta och jag har sett detta och vi ska ha samtal där och jag kommer dit. Och där dokumenterar jag mycket och sedan har jag sagt att vi följer upp detta och gör det då och där och vi tänker på detta till den gången och så att alla har med sig detta. Så det jobbar jag rätt mycket med. (Rektor E)

Tillit till medarbetare tas upp av rektorerna både utifrån att det är något som tillämpas, men också något som rektorer vill utveckla. Att visa tillit till sina medarbetare är ett medvetet val av en rektor som själv upplevt att tillit gjort att hen växte i sitt yrkesförflutna. Tillit innebär, utifrån några rektorer tankar, att våga släppa kontrollen över en process eller en fråga. För en rektor handlar det om att dela med sig av den makt som ligger i mandatet som rektor. Beroende på rektor så är tilliten olika stor till medarbetarna. Orsaken till att rektor tycker att det är svårt att ha tillit förklaras med brister i hur förskolan fungerar när det gäller till exempel frågor som handlar om ansvar, utveckling, undervisning och bemötande. Tillit och delegerat ledarskap kan kopplas ihop. Utifrån intervjuerna går det att tolka att där rektor är mer tveksam till att visa tillit ges färre exempel på pedagoger som ges mer framträdande roller. Det omvända gäller också.

Man behöver ju våga släppa lite kontroll också, där är ju inte jag ännu. (Rektor E)

Man vill ha kontroll på allt och göra allt. Men det går inte, man måste delegera till biträdande rektor, till processledare, ja till övriga pedagoger så att man inte gör allt själv. Det har jag blivit bättre på och utvecklat i mitt ledarskap. (Rektor D)

Utifrån ett HR-perspektiv präglas ledarhandlingarna av att skapa en fungerande kommunikation så att individens och organisationens behov kan mötas. I intervjuerna lyfts kommunikationen med medarbetarna som viktig och det finns flera ledarhandlingar kopplat till detta. Det kan vara att omhänderta och möta pedagogerna i deras frågeställningar eller att ge feedback. En rektor tar upp att det handlar om att utveckla medarbetarna i det pedagogiska arbetet och att hantera relationsrelaterade problem såsom svåra samtal samt att skapa strukturer där utvecklingsgruppen kan arbeta med utveckling i arbetslagen. Ett exempel från ett verksamhetsbesök på en förskola visar att rektor skapar förståelse

kring hur sekretess fungerar i praktiken genom att låta grupper diskutera innebörden och därefter agerar rektor som samtalsledare och ger både vägledning och feedback på beteenden kring till exempel barn med skyddad identitet. Genom kommunikationen synliggörs hur medarbetarna ska eller inte ska agera, men även dilemman de kan råka ut för lyfts i samtalet.

Man är ute i verksamheten och ger feedback på små saker som man ser. Där tror jag att jag kan bli ännu bättre och ännu tydligare, men det är klart att det är viktigt. (Rektor C)

Den största [ledarhandlingen] är ju såklart mot pedagogerna, i det pedagogiska då. Det kan vara allt ifrån att stötta dem i föräldrasamtal.... (Rektor D)

7.2.3 Politiskt perspektiv

Ledarhandlingar inom ramen för det politiska perspektivet framträder i intervjuerna inte lika tydligt som det strukturella perspektivet och HR-perspektivet. Ett exempel på hur det politiska perspektivet blir tydligt är när rektor tydliggör beslutsvägar, befogenheter och ansvar för medarbetare och gör medvetna val för när en medarbetare kan få inflytande i en process.

Om det är någon stor fråga vi diskuterar till exempel så försöker jag att tänka till först på vilken nivå man [medarbetarna] får vara med och påverka, och var någonstans jag fattar beslutet... för det kommer upp i olika frågor och man ställs inför olika dilemman. Det kan handla om ekonomi, det kan handla om organisation till exempel. Och där tänker jag till först att inom det här får man vara med och tycka och tänka. (Rektor E)

I det politiska perspektivet är makt-begreppet centralt. Utifrån besök på två förskolors arbetsplats-träffar visade det sig att rektorer förhöll sig till makt på olika sätt. I första exemplet hade rektor förberett dagordningen och ledde gruppen igenom den. Rektor svarade på frågor och de beslut som fattades skedde utifrån rektors förslag. I denna kontext gavs medarbetarna ett litet inflytande även om det finns en dialog kring olika frågor. Ett önskemål framfördes till exempel kring gratis fika på en särskild dag. Svaret som gavs var att rektor prioriterat annat i budgeten. Frågan gavs inget utrymme att genom förhandlingar hitta en alternativ lösning. I det andra exemplet hade rektor delat ut ett antal punkter på dagordningen som olika medarbetare ansvarade för. Rektor ledde mötet men förslag till beslut kom i högre utsträckning från medarbetarna än i det första exemplet. De två exemplen visar att beroende på om rektor väljer ett politiskt perspektiv på ledning av arbetsplatsträffen så kan det ge olika hög grad av möjlighet för medarbetare till inflytande. Det finns inga exempel i intervjuerna på att rektorer skapar koalitioner med andra utanför sin förskola eller rektorsgrupp i syfte att få inflytande i olika frågor.

7.2.4 Symboliskt perspektiv

Ledarhandlingar i ett symboliskt perspektiv kan sägas ha som syfte att målsättningar som finns för utbildningen i förskolan ska uppfattas som meningsfulla för medarbetarna så att engagemang kan skapas för arbetet. Ett exempel på förtydligande av en utgångspunkt i utbildningen ges av en rektor som i personalgruppen valt att lyfta fram vikten av fokus på barnet. Flera rektorer uttrycker att det är viktigt att peka på riktningen och visa vägen dit genom att sätta upp mål och tydliggöra förväntningar rektor har på medarbetarna. En rektor tar till exempel upp målsättningen att skapa en frisk organisation och att den visionen kan vara utgångspunkt i diskussioner och något för personalgruppen att återvända till när till exempel relationer inte fungerar.

Det handlar om att sätta upp mål och skapa tydliga mål vad vi ska arbeta mot. Det handlar om att uttrycka förväntningar ... och där tänker jag att man inte kan var nog tydlig... någonstans är det mitt uppdrag att hålla ihop det och vart vi ska. (Rektor C)

Det var en tydlig vision ... man gick tillbaka om det var något som inte fungerade – men hur ska vi tänka, vi vill ju ha det så här, hur ska vi då göra i den här situationen?... Och att man utgick mycket från det friska (Rektor A)

Grundläggande för en pedagogisk ledare att lyckas med uppdraget, att ansvara för att förskolan utvecklar barn och barns lärande, handlar om att medarbetare som ska utföra arbetet får förutsättningar

att kunna göra det. En sådan förutsättning ges av rektor genom att skapa förståelse för uppdraget eller att peka ut riktningen och kommunicera vad som är målet med verksamheten, vilket observerades i ett verksamhetsbesök i förskolans utvecklingsgrupp. I observationen beskrev rektor hur det prioriterade området värdegrund tagits fram. Medarbetarna visade med ord och kroppsspråk att de kände igen behovet att arbeta med området.

Alltså uppdraget för barnen och barnens lärande, på något sätt måste ju jag ge förutsättningar för att det ska bli bra. Och då handlar mitt pedagogiska ledarskap, hur jag ger pedagogerna förutsättningar, vad är det för visioner som jag ... vad jag vill att deras pedagogiska uppdrag med barnen ska vara, respekten för barnet och de här bitarna och med lärande och att det är undervisningsfokus. (Rektor A)

... och en tydlighet i vilken riktning vi ska ta, att hela tiden visa på vilka mål har vi på vår förskola och hur vi ska ta oss dit, att visa den riktningen. (Rektor B)

Att vara en förebild lyfts av flera rektorer och ett sätt att vara det är genom att modellera, vilket ses som en viktig ledarhandling. Modellering handlar om att vara förebildlig i ett visst avseende och visa på ett sätt att handla som förstärker det förskolan vill stå för. En rektor tar upp att det pedagogiska ledarskapet för vuxna ibland innebär att sätta sig ner och prata med ett barn för att visa på vikten av samtal med barn.

... Med någon småbarnsavdelning där man inte är nära barnen ... ibland när jag gick dit så satte jag mig faktiskt och pratade och lekte. Alltså just de där pyttekorta stunderna, men bara att visa, vilket gör att det sprider sig. Ja, men just det, så kan man göra. (Rektor A)

Och då tänker jag att jag som rektor kan modellera när jag är ute i verksamheten. Och sedan därefter så pratar vi om det som jag gjort eller det som jag sa. Då pratar vi om det och då blir det ännu mer tyngdpunkt bakom det man gjort. ... Så det tänker jag också är att utöva sitt pedagogiska ledarskap, att man är ute och visar på vad man pratar om helt enkelt. (Rektor B)

7.2.5 Reflexivt perspektiv

Ledarhandlingar i föregående avsnitt är handlingar som rektor utför gentemot någon annan. Det reflexiva perspektivet kännetecknas av att ledarhandlingen sker inom ramen för den egna reflektionen hos rektor där rektor gör medvetna val att ibland inte agera. Att tänka sig för vid vilket tillfälle en fråga ska besvaras är ett sådant exempel som tas upp av en rektor. Utifrån medvetenhet om det egna förhållningsättet berättar en annan rektor att hen har försökt dämpa sig och låta pedagogerna få mer talutrymme. Rektorns handling visar att hen genom en medveten tanke ifrågasätter det vanliga handlingsmönstret och hittar ett alternativt och mer fruktbart sätt att agera i situationen.

Det är väl också en medveten handling att jag försöker tänka mig för när ska svara på saker och ting...det är ju inte frågeställningen där som skapar mitt arbete, utan det är jag som får ta ställning till om den där frågeställningen ska upp till ytan då eller senare, om du förstår, för annars skulle jag få springa på alla bollar. (Rektor E)

Jag är fortfarande väldigt ivrig, vill mycket och vill lägga mig i, och vill prata mycket. Men jag har dämpat mig och låter pedagogerna också få lite mer talutrymme, om man säger så. (Rektor D)

En rektor tar upp vikten av flexibilitet och att det handlar om att som rektor gå utanför de ramar och den struktur man själv skapat eller ändra mål och strategier att arbeta efter. Det är ett vägval som görs i situationer där strukturer och kända tillvägagångssätt inte fungerar.

Jag tänker att det måste finnas en öppenhet, det måste finnas att ta in både det som kommer utifrån och som är angeläget, men också inifrån organisationen. Vi säger att det handlar om ett svårt sjukt barn eller något som berör många. Så kan det hända att det väger tungt att det är någonting man får ta ställning till att det här är viktigt just nu. (Rektor E)

7.2.6 Sammanfattning

Utifrån Bolman och Deals (2015) fyra ledarperspektiv framstår det strukturella perspektivet som allra tydligast i det pedagogiska ledarskapet. Förklaring till att detta perspektiv är så tydligt är troligtvis att förvaltningsorganisationen är ny och en betoning har lagts på att förskolan skapar en tydlig

organisering och implementerar begrepp som arbets- och utvecklingsorganisation. Förskolorna har därför arbetat med att utveckla arbets- respektive utvecklingsorganisationen och skapat samordningsgrupper och utvecklings- eller processgrupper för att omhänderta vardagsarbetet och pedagogiska utvecklingsfrågor. Organisationsbegreppen finns med i verksamhetsplanen som rektor tar fram för varje förskola. Flera rektorer tar upp att arbetsorganisationen måste fungera för att det ska vara möjligt att arbeta med utvecklingsorganisationen. Feedback och kvalitetsdialoger, uttrycker rektorer, är viktiga verktyg för att följa upp utbildningen i förskolan.

Även ett HR-perspektiv dominerar i det pedagogiska ledarskapet hos rektorerna. För rektorerna är relationer till medarbetarna viktiga och de uttrycker att det pedagogiska ledarskapet utövas i alla möten med pedagogerna. I början av rektorsuppdraget blev det ofta att rektor av välvilja var alltför tillmötesgående mot medarbetarna, vilket resulterade i att vägen till en bättre balans när det gäller att motsvara medarbetares krav och förväntningar var nödvändig med svår. Utifrån ett HR-perspektiv lyfter rektorer fram att det krävs en hantering av konflikter i arbetslag och att korrigerande feedback då blir ett verktyg för rektor. Begreppet tillit pekar flera rektorer på som viktigt och en koppling mellan tillit och delegerat ledarskap kan göras, men det visar sig också vara svårt att våga släppa kontrollen till medarbetare. Kommunikationen mellan rektor och medarbetare är central och rektorer tar upp att feedback och att mötas i olika pedagogiska frågor är viktiga delar i kommunikationen.

Det politiska perspektivet i ledarhandlingarna handlar om hur rektor vågar släppa ifrån sig makten på olika områden och i olika frågor. Perspektivet kommer inte fram så tydligt i intervjuerna, men en rektor tar upp vikten av att synliggöra var och när medarbetare kan utöva inflytande i olika frågor.

I intervjuerna framkommer att det är viktigt att sätta upp mål och peka på vägen dit. Med stöd i ett symboliskt perspektiv kan rektor ta ett sikte på att skapa förståelse för uppdraget så att medarbetare upplever meningsfullhet. Det är också centralt, säger flera rektorer, att man själv är en förebild och ett verktyg för detta är till exempel att modellera ett förhållningssätt gentemot barn.

Resultatet pekar på ett femte perspektiv för ledarhandlingar där handlingens riktning inte är gentemot medarbetarna utan gentemot sig själv som ledare. Detta reflekterande perspektiv innebär att hålla tillbaka en handling utifrån ett medvetet val, vilket knyter an till det Alvesson m. fl. (2017) anser är ett tecken på reflexivitet. Det kan till exempel handla om att avstå talutrymme för att lyfta fram sina medarbetare. Ibland, beskriver en rektor, kan också yttre omständigheter göra att strukturer och mål som är etablerade behöver betraktas mer flexibelt och kanske överges.

7.3 Organisering

7.3.1 Arbetsorganisation

Det beskrivs av rektorer som viktigt att skapa en arbetsorganisation genom strukturer och rutiner för att få en överblickbarhet i organisationen. Det handlar om schema, planeringstid och andra praktiska frågor. Arbetsorganisationen beskrivs av rektorer som grundläggande för arbetet och en förutsättning för att arbeta med utvecklingsfrågor. Det betyder att det måste finnas en organisation för vardagsarbetet innan det är möjligt att ta sig an utveckling av arbetet. Organiseringen har varje rektor löst genom att ha en samordningsgrupp som ansvarar för praktiska frågor. Gruppen ansvarar för till exempel placeringar, arbetsschema, kalendarium, månadsbrev till vårdnadshavare, inköp och organisering utifrån statsbidrag för mindre barngrupper. Alla rektorer tar upp att det inte krävs någon formell behörighet för att arbeta i en samordningsgrupp utan det viktiga är att personen är intresserad av frågorna.

Att ha en tydligt uttalad arbetsorganisation upplevs underlätta arbetet och får konsekvenser för hur rektor kan utöva sitt pedagogiska ledarskap genom att det finns en uppdelning av var olika frågor ska diskuteras. Rektorer uttrycker att praktiska frågor har kunnat tas bort i stor utsträckning från agendan för arbetsplatsträffen och på så sätt har mer tid skapats för pedagogiska frågor. Alla rektorer har

dessutom en biträdande rektor², i olika omfattning, och den tjänsten har rektor kunnat forma och lägga upp utifrån sin inre organisation. Två rektorer tar upp att biträdande rektor har möjliggjort att rektor kan ägna sig mer åt de pedagogiska frågorna, eftersom den biträdande rektorn omhändertar frågor av mer praktisk administrativ karaktär.

I samordningsgruppen så gör vi egentligen allt det praktiska. Det handlar om placeringar, schema, arbetsschema för pedagogerna, att sätta i kalendarium... Där sitter i huvudsak just nu barnskötare som är samordnare. Det är inte för att de är barnskötare, det är för att många av dem har uttryckt att de har både intresse och förmåga att jobba med samordning och helheten. (Rektor B)

Det var någon som tog upp en fråga, ja det var i ett annat forum, och då sa de [kollegorna]: ja, men det tycker jag är en fråga för samordningsgruppen. Det ska vi inte ta nu ... Där ser man väldigt klart att de grupperna hjälper en [rektor] då. (Rektor A)

Jag känner att det ger resultat och det har stärkt mig. Det underlättar arbetet också. Jag har lärt mig att prioritera och vet när jag ska göra saker. Det är ett tydligare årshjul också. (Rektor D)

Verksamhetsplanens utformning med fasta rubriker utgör en styrning från förvaltningen gentemot förskolorna. Rektorerna anger att den skapar struktur men någon rektor har också synpunkter både på tiden det tar att arbeta med den och hur den kan begränsa det lustfyllda.

Nu är det ju en röd tråd med verksamhetsplanen, vilket jag tycker är jättebra, för att det vet vi alla att vi har den. Men då är det det som är prio ... Den [verksamhetsplanen] är jättebra i det. Den är väldigt tydlig. Sedan tar den mycket tid och kraft... så att man försöker väl ha lite andra delar vid sidan om, för det är också det här när det kommer upp från verksamheten som är goda idéer och lustfyllt och så vill man ju också spinna på det. (Rektor E)

7.3.2 Utvecklingsorganisation

Som nämnts tidigare anser flera rektorer att en god arbetsorganisation är grunden för en utvecklingsorganisation. I utvecklingsorganisationen på förskolorna har rektorer utsett en utvecklingsgrupp eller processgrupp som ansvarar för att utveckla bland annat det systematiska kvalitetsarbetet och det prioriterade området i verksamhetsplanen. Gruppen ansvarar för frågor som rör kompetensutveckling. I utvecklingsgruppen ingår förskollärare och gruppen leds av rektor. Vanligtvis möts gruppen en gång per månad.

På en förskola har rektor två olika utvecklingsgrupper, en med representanter för de olika hemvisterna och en särskild utvecklingsgrupp för ett projekt som bedrivs på förskolan. Rektor tar upp att det är viktigt att skapa en tydlighet kring gruppernas syfte och beskriver att utvecklingsgruppernas syfte är att delge och få igång ett kollegialt lärande. Utvecklingsorganisationen, som rektor beskriver den med kollegialt lärande blir ett sätt att bygga ett system för normer som ska råda för det som ska genomföras och för beteenden.

Det finns möjligheter för olika forum för diskussioner. Och att man möts i olika forum, att man inte har bara sitt vanliga där man jobbar ..., tycker jag är jätteviktigt, att vi växlar och gör olika grupper.... Jag har ändå ett fungerande arbete där man ser att det händer saker och man har delgivning och kollegialt lärande och med de delarna är jag nöjd just idag. (Rektor E)

På andra förskolor beskriver rektorer att syftet med processgruppen är att skapa samstämmighet i utvecklingsarbetet och för att hålla ihop processen att utveckla och följa upp arbetet i hemvisterna. På någon förskola har rektor också infört gemensamma träffar för att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet vilka planeras av processgruppen.

Där jobbar vi egentligen bara med vårt utvecklingsarbete utifrån verksamhetsplanen. Vi både planerar för utvecklingsarbetet, då sätter vi en projektplan, men också att det ska ge avstamp ner i varje arbetslag. Man tar med sig någonting ner tillbaka till arbetslaget. Sedan tillbaka till processgruppen, för att hålla farten på utvecklingsarbetet. (Rektor B)

² De biträdande rektorerna togs bort ur förvaltningen vid årsskiftet 19/20 på grund av besparingar.

Sedan har vi gemensamma SKA-kvällar [systematiskt kvalitetsarbete] och då lägger vi upp arbetet som är kopplat till de här målen. (Rektor C)

En av rektorerna lyfter att kompetensen hos processledarna är viktig för att utvecklingsorganisationen ska fungera. En annan rektor beskriver hur processledarna allt eftersom fått ta över ansvaret för det kollegiala lärandet när det gäller förskolans prioriterade område.

Inledningsvis har det varit jag som har planerat för mötet för att processgruppen har precis gått färdigt processledarutbildningen, men också för att innan vi har hittat formen för det. Jag är alltid med på de planeringsmötena, men det är de som planerar framåt i utvecklingsarbetet. Jag tror mycket på att ha grupper, att man har pedagoger som har ett särskilt ansvar för olika frågor. Att det blir lite som ett distribuerat ledarskap, att man får leda sitt och sina kollegors lärande också. (Rektor B)

7.3.3 Stödorganisation

Flera rektorer beskriver att de i förvaltningen har olika stödfunktioner till sin hjälp såsom HR, barnhälsa, kvalitet och utveckling samt en ekonomifunktion. Vid en jämförelse med kollegor på rektorsprogrammet anser en rektor att andra kommuner inte har lika många stödfunktioner som i den här kommunen där studien genomförts. Stödfunktionerna blir på olika sätt en hjälp för rektors pedagogiska ledarskap och en rektor framhåller att det är ett stöd så att hen kan utvecklas och växa i sitt pedagogiska ledarskap. Stödet kan handla om, enligt en rektor, att få möjlighet att pröva sina idéer och få respons, att kunna bolla dilemman och få vägledning men även stöd i form av feedback på utförda handlingar. Ett exempel som en rektor tar upp handlar om HR-funktionen som kan bekräfta om det en rektor tänker är ett bra handlingsalternativ i ett personalärende. Verksamhetsutvecklare nämns som ett bra bollplank som kan vara nära praktiken och ändå ha ett utifrån-perspektiv i olika frågor. Stöd kan också handla om olika tjänster riktade till medarbetarna såsom pedagoger som handleder och utbildar i olika pedagogiska frågor. En rektor tar upp att det finns ett stort behov av barnhälsans specialpedagoger som har specialpedagogisk kunskap vilket arbetslagen behöver i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Rektorn pekar på att många frågor från arbetslagen handlar om specialpedagogik och samtidigt som rektor själv inte beskriver sig ha tillräcklig kompetens.

Jag tycker att det finns otroligt gott stöd, när man är i den här förvaltningen att bedriva pedagogiskt ledarskap. Vi har goda förutsättningar för det för vi har bra stödfunktioner. Vi har HR och ekonomifunktionen, vi har barnhälsa, kvalitet och utveckling. Det finns otroligt bra stödfunktioner för att jag som rektor ska kunna vara rektor och leda det pedagogiska arbetet. (Rektor B)

Innehållet i stöd till rektor kan innebära att få mer kunskap inom ett ämnesområde, till exempel om svåra samtal, för att utveckla sin kompetens som rektor. När rektorerna i studien nämner kompetensutveckling så handlar det ofta om det egna behovet, men det framkommer också att det är värdefullt att alla rektorer får ta del av samma kompetensutveckling. En rektor tar upp att temat för den gemensamma kompetensutvecklingen om pedagogiskt ledarskap för alla rektorer under det gångna året varit en positiv erfarenhet som skapat samhörighet och gett en gemensam grund för kollegiet. En aspekt som framkommer i sammanhanget är vikten av att samtal i ett kollegium ibland leds av någon utanför gruppens medlemmar, för att fler perspektiv ska belysas. Ett exempel som beskrivs av några rektorer är när huvudmannanivån har organiserat för handledning utifrån ett projekt i samverkan med Skolverket. Att få handledning med extern input har upplevts stärka både det systematiska kvalitetsarbetet och det pedagogiska ledarskapet.

Jag behöver utveckla mitt sätt att ge feedback ... När det gäller feedbacken, handlar det om hur du ställer frågor, utmanande frågor till pedagogerna. (Rektor D)

Dels att man får sitta med kollegor som är med, men också att man har med någon som liksom är samtalsledare som inte är mitt i det som vi är i, som kan lyfta det ur lite andra perspektiv. ... Det var värdefull tid, kan jag säga, att få sitta i ett så litet sammanhang och verkligen få borra i frågor ... Just det här att kunna sitta i mindre grupp ibland och bolla. Det skulle jag absolut kunna tänka mig att det skulle kunna vara en variant man kan arbeta med i förvaltningen. (Rektor C)

Det kollegiala stödet beskrivs som positivt och ett fungerande kollegium utgör ett stöd för rektors pedagogiska ledarskap. Organiserade nätverk eller samtal och kollegialt utbyte ses av rektorer som en del av en stödorganisation. En rektor tar upp att det finns en stor igenkänning i olika dilemman man kan råka ut för som rektor och att det är viktigt att få möjlighet att diskutera dessa med kollegor. Det benämns som kollegialt lärande och är något som rektorer tycker stärker det pedagogiska ledarskapet. Alla rektorer i studien har inte alltid upplevt att kollegialiteten varit självklar i rektorsgruppen, vilket beror på att gruppen är relativt ny och flera nya rektorer har tillkommit till gruppen. Att kollegialiteten nu finns beror på att tryggheten i rektorsgruppen har vuxit fram efter hand och rektorer har kunnat öppna upp för varandra och dela både glädjeämnen och bekymmer utifrån sitt arbete.

Rektorskollegor påverkar också mitt ledarskap. Det är viktigt att man får stöttning och kan bolla tankar och idéer med dem också. Det här nätverket som vi skapat är jätteviktigt. (Rektor D)

Att huvudmannanivån organiserar och erbjuder stöd tas emot på ett positivt sätt av rektorerna, men det efterfrågas även ett stöd för gallring i det administrativa arbetet. Rektorer framför också en kritisk synpunkt på stödet som handlar om huvudmannanivåns sätt att följa upp arbetet och att organisera stöd till rektorer. Det kan ibland uppfattas vara krävande och ta tid från det pedagogiska ledarskapet.

Man hamnar mycket i det här med administrativa arbetet, hur kan man minska på de uppgifterna? Jag tänker också... när vi har möten och vilka möten ska vi vara fysiskt närvarande på? ... Vad är viktigt och vad kan vi inte minska på? Och det handlar kanske också om dokumentation och utvärdering också. (Rektor B)

Vad vi får från förvaltningen..., att man får saker i tid. Där känns det som om det har blivit bättre och det är klart att det underlättar ens egna förutsättningar att kunna förbereda i tid. (Rektor C)

7.3.4 Distribution av ledarskap

Biträdande rektor som funktion infördes i förskolorna under senhösten 2017³ och är därför en relativt ny företeelse. Alla rektorer har en biträdande rektor i olika omfattning som tar del av att rektor delar sitt ledarskap med dem. Rektorerna beskriver inte de biträdande rektorernas arbete i så stor utsträckning, vilket kan förklaras med att rektorerna inte hunnit utveckla samarbetet helt ännu. Det kan också bero på att huvudfrågan i studien handlar om rektors pedagogiska ledarskap. Flera rektorer använder den biträdande rektor främst i ledning av arbetsorganisationen med fokus på de praktiska frågorna och frågor av rutinkaraktär. Några rektorer uttrycker att de behöver hitta en struktur och tid för hur man ska stötta arbetslagen och ge feedback. Trots att arbetsformerna inte är fullt utvecklade så uttrycker flera rektorer att det underlättar det egna pedagogiska ledarskapet att kunna dela upp ansvaret för olika områden och frågor.

Det är min biträdande som har ansvaret tillsammans med någon från varje arbetslag och de träffas en gång i månaden. Det har gjort, upplever jag, att vi har kunnat lyfta bort en hel del sådan där praktiska saker från APT och andra gemensamma diskussioner. (Rektor C)

På några förskolors arbetsplatsträffar (APT) blir det tydligt att rektorer i detta sammanhang agerar olika utifrån distribution av pedagogiskt ledarskap, vilket blir synligt i analysen av verksamhetsbesök på tre förskolor. På en förskola håller biträdande rektor i en diskussion om hygien utifrån pågående magsjuka på förskolan. Det är ett exempel på hur rektor distribuerar sitt pedagogiska ledarskap i en given punkt på dagordningen. På en annan förskola låter rektor olika medarbetare hålla i olika punkter på dagordningen. Punkterna har förberetts i olika grupper där rektor ingått. På den tredje förskolan håller rektor i hela dagordningen och under mötet skapas aktivitet genom samtal i grupper, men det sker ingen distribution av ledningen av mötet.

I intervjuerna blir det synligt att rektor i olika sammanhang distribuerar ledarskap till andra funktioner och personer på sin förskola. Någon rektor tar upp att processledarna är en funktion som leder arbetslagen i deras utvecklingsarbete och processledarna ingår i sin tur i en ledningsgrupp som leds av

³ Från januari 2020 är tjänsten borttagen på grund av besparingar i förvaltningen.

rektor. Rektor följer i ledningsgruppen upp processledares arbete i arbetslagen genom att ställa frågor och ge feedback på utfört arbete. Processledarna går eller har gått en praxisnära processledarutbildning inom ramen för huvudmannanivåns stödorganisation och några rektorer beskriver hur processledaren prövar att använda olika samtalsverktyg i arbetet, men också att det kan vara svårt med processledarrollen gentemot kollegor. I analysen framgår att distributionen av det pedagogiska ledarskapet ökar stegvis genom olika arbetsuppgifter och med feedback från rektor kan processledarna utvecklas i sitt uppdrag. Det är synligt även i ett besök i en förskolas processgrupp där rektor följer upp processledarnas uppdrag i arbetslagen och delar ut arbetsuppgifter till nästa möte. Syftet är klart uttalat att det handlar om att utveckla arbetslagets praktik inom ramen för förskolans prioriterade område. Det är dock rektor som ansvarar för helheten och det tydliggörs gentemot processledarna.

Och det tror jag mycket på att ha grupper, att man har pedagoger som har ett särskilt ansvar för olika frågor. Att det blir lite som ett distribuerat ledarskap. Att man får leda sitt, sina kollegors lärande också. (Rektor B)

7.3.5 Sammanfattning

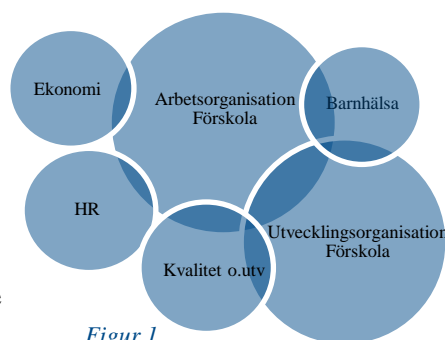
Samtliga rektorer har en tydlig organisation i sina respektive förskolor utifrån begreppen arbets- och utvecklingsorganisation med fokus dels på den dagliga verksamheten och dels på utveckling av undervisningen. Begreppen används av huvudmannanivån och diskuteras med rektorer individuellt i verksamhetsuppföljningar. Alla rektorer använder dessa begrepp i sina verksamhetsplaner när de ska beskriva sitt arbete och hur rektor omhändertar förskolans prioriteringar.

Tonvikten i resultatet ligger på resonemang om arbetsorganisationen, vilket förklaras med uppfattningen att det måste finnas en fungerande struktur innan det är möjligt att arbeta med utvecklingsfrågorna. Ansvar för den dagliga verksamheten ligger dels på rektor och biträdande rektor⁴ men också på det som benämns som samordningsgrupp på de olika förskolorna. I gruppen kan olika kompetenser ingå såsom förskollärare och barnskötare. Gruppens uppdrag är att ansvara för praktiska frågor och frågor angående struktur och organisation. Att ha en arbetsorganisation och en utvecklingsorganisation upplevs underlätta uppdelningen av frågor som behöver omhändertas.

Utvecklingsorganisationen består av det som rektorer benämner processgrupp, utvecklingsgrupp eller pedagogisk utvecklingsgrupp. Dessa grupper består i studiens förskolor av förskollärare vilka omnämns som processledare. Deras uppdrag är att ansvara och organisera för lärande inom det prioriterade området förskolan vill utveckla. Syftet med utvecklingsorganisationen är att fördjupa och utveckla arbetet inom det område som prioriterats i förskolans verksamhetsplan.

Det finns olika utgångspunkter hos rektorer kring syftet med organisering av arbetsorganisation och utvecklingsorganisation. Det kan handla om att få till ett fungerande systematiskt kvalitetsarbete eller att tydliggöra för sig själv och medarbetare vilka frågor som behandlas var så att de praktiska frågorna inte tar överhanden.

Rektorerna betonar att det finns stödfunktioner som stöttar rektorer och medarbetare. HR- och Ekonomi-funktionerna är en hjälp framför allt i arbetsorganisationen medan Barnhälsan och Kvalitet och utveckling ger stöd både i arbets- och i utvecklingsorganisationen. Det framkommer inte på vilket sätt stödfunktionerna samverkar med varandra. De olika funktionerna i stödorganisationen har till uppgift att stötta rektorers arbete i förskolans arbets- och utvecklingsorganisation och för att kunna ge ett effektivt stöd finns olika arenor för det. Ett exempel är kvalitetsdialoger mellan rektor och stödfunktionerna.



Figur 1

De olika stödfunktionerna som rektorer tar upp och på vilket sätt de kopplar till förskolans organisering.

⁴⁴ Från januari 2020 är tjänsten borttagen på grund av besparingar i förvaltningen.

Även rektorskonferenser utgör ett exempel på en arena där rektorer får gemensam kompetensutveckling och ges möjlighet till kollegialt lärande. Kollegiet utgör ett stöd för den enskilde rektorn, vilket bland annat förvaltningen organiserar genom rektorskonferenser och i handledningsgrupper kan rektorer till exempel under ledning av stödfunktioner utveckla nya kunskaper i ett kollegialt lärande.

Arbetsorganisationen och utvecklingsorganisationen kan beskrivas som verksamhetsfält som överlappar varandra på den enskilda förskolan. Rektorer beskriver olika grupper som ansvarar i de olika verksamhetsfälten. Det är förskollärare, som ibland benämns processledare, som finns med i arbetet i utvecklingsorganisationen. I arbetsorganisationen däremot tas pedagoger med olika utbildningsbakgrund tillvara. Det viktiga i detta verksamhetsfält är att det finns intresse för strukturfrågor och ordning och reda.

Utifrån nyinstitutionell teori lyfter Scott (2014) fram tre delar som tillsammans skapar en institution som består av regler, normer och kultur. Den tydliga uppdelningen av var frågor ska omhändertas kan kopplas till regelsystemet enligt teorin och sägas vara en del av förskolans institution. De likartade sätten att organisera för utbildningen i förskolan kan utifrån nyinstitutionell teori sägas belysa hur medlemmarna i en organisation formas av de gemensamma värderingar och normer som finns i institutionen. Detta sker till exempel i gemensamma möten mellan rektorer där erfarenheter utbyts, men också i den styrning förvaltningen utövar genom den struktur som skapas på huvudmannanivå.

7.4 Att leda två olika förskolor

Följande avsnitt belyser villkoren för två rektors pedagogiska ledarskap utifrån ansvar för två lika stora förskolor vardera. Den ena förskolan är nystartad av nuvarande rektor och den andra förskolan har formats av tidigare rektorer. Denna förutsättning gäller båda rektorerna.

7.4.1 Kulturell kontext

Det pedagogiska ledarskapet utövas på olika sätt beroende på vilken förskola det är. Rektor B har startat en förskola och har senare även tagit över en förskola som varit igång ett antal år. På den nystartade förskolan har rektor varit pedagogisk ledare redan före starten av förskolan, vilket betyder att det funnits gott om tid att etablera både kultur och struktur på det sätt som ligger i linje med rektors övertygelse. Den andra förskolan däremot har letts av tidigare rektorer och där har rektor B ärvt existerande strukturer och kultur. Detta betyder att utövandet av det pedagogiska ledarskapet formats utifrån olika utgångspunkter. Rektor B beskriver att den nystartade förskolan kännetecknas av stor öppenhet och samverkan. Det gör att rektor kan anpassa sin ledning efter det.

När vi har mer möten och mer forum så minskar pedagogernas planeringstid och jag kan tycka att det är lika värdefullt att komma ut när de har planeringstid och sitta tillsammans med dem då och handleda mer spontant. Så det jobbar vi jättemycket med på den förskola jag har startat, där vi ser att vi har försökt att minska lite på frekvensen på möten. (Rektor B)

För rektor A är upplevelsen tvärtom. Det är den etablerade förskolan som rektor tagit över som upplevs lättare att leda än den nya förskolan där rektor varit med och startat verksamheten. Detta avspeglar sig i att den äldre förskolan är mer självständig och inte kräver rektors närvaro på samma sätt som den nya förskolan.

Den äldre förskolan tycker att jag är mer närvarande än vad den nya förskolan tycker, även fast jag lägger mycket mycket mer tid på den nya förskolan. (Rektor A)

Rektor A tar upp att medarbetarnas förståelse av uppdraget påverkar deras inställning till arbetet. Kulturen på förskolan är en påverkansfaktor på rektors utformning av sitt pedagogiska ledarskap. När kulturen präglas av trötthet och uppgivenhet blir konsekvensen att rektor behöver ägna tid åt att motivera medarbetare för uppdraget.

På den äldre förskolan där kan jag nog säga att alla är där för sitt uppdrag. Medan på den nya förskolan, om du skulle fråga så är alla lika uppdragsfokuserade och kan svara och prata om det. Men i tanken kan jag ringa in att det finns många som ... någon som kanske har jobbat väldigt länge som bara är kvar och kanske är trött på yrket och någon som kanske egentligen vill var någon helt annanstans och göra något helt annat. (Rektor A)

Rektorerna beskriver att deras pedagogiska ledarskap påverkats av hur långt gruppen kommit i sin grupprocess. Det blir särskilt tydligt hos rektor A som ser att den äldre förskolan har en mer etablerad struktur som skapar trygghet hos medarbetarna, medan den nya förskolan inte hittat tryggheten med varandra och rektor behöver korrigera när medarbetare inte följer uppdraget.

[I den ena förskolan] alltså alltihop flyter på och fungerar. Man är trygg med varandra. Medan på den förskolan som är ny då, så är vi inne i den grupprocessen där ingen riktigt vågar säga något ... Ja, det blir två helt olika roller som jag har. (Rektor A)

Rektor A uttrycker att det pedagogiska ledarskapet utövas olika beroende på förskola och vilket arbetslag det handlar om. Att olika förväntningarna på rektor och även pedagogers förståelse och mottaglighet tvingar rektor från att anpassa ledarskap och språk, tas upp av rektor B.

Jag har försökt att ta till mig att på den ena förskolan där har jag hållit mig på en lite för hög nivå och jag har gått lite för snabbt fram ... jag försöker att vara väldigt noga med att ha ett yrkesspråk och det har nog varit ett hinder ibland att man ibland fått backa tillbaka. (Rektor B)

...att man inte lägger det på fel nivå. Men också utmana dem som ligger på en högre nivå och där kan jag se ganska stor skillnad på de båda förskolorna när det gäller den delen. (Rektor B)

7.4.2 Organisering

Rektor A har en intention att organiseringen ska vara lika på båda sina förskolor. Målsättningen är en likadan uppbyggnad av organisationen, men vägen dit är olika lång och kan ta olika vägar. Detta beror på de inre förutsättningarna på förskolan, enligt rektor A. De inre förutsättningarna kan handla om vilken förståelse medarbetarna har av uppdraget, men också på vilket sätt det pedagogiska ledarskapet har utövats och hur medarbetarna accepterat ledarskapet. Rektor B beskriver i ett exempel att personalen på de båda förskolorna har anammat samordnings- och processgruppen på olika sätt. Rektor B upplever att hen behöver vara mer tydlig på den nystartade förskolan där medarbetarna inte förstått syftet med grupperna.

Det blir ju också spännande när man dels tar över en förskola, som inte jobbat så förut, som inte haft några fasta mötesgrupper och någon tydlig mötesstruktur...så det har varit längre startsträcka på den förskolan jag har tagit över, att få förståelse för vad man gör i vilka grupper och vad man har för ansvar när man går till de här grupperna. (Rektor B)

Det är nog kopplat lite grand till mitt ledarskap, att jag har haft förväntningar på att de [pedagogerna] ska vara, agera mer självständigt... Man behöver också ta ett eget ansvar när man har de här rollerna. Och det har väl varit lite svårt då för, och där har jag nog inte varit tillräckligt tydlig, vad jag förväntar mig. Jag har trott att det liksom ska ske av sig själv och det är också därför det tar tid. (Rektor B)

På den ena förskolan så, på den som varit igång så länge, där känner jag att de har snappat upp detta. De ser organisationen framför sig. Medan på den nya förskolan så har man inte riktigt förstått ... Det tar mycket längre tid där. Där ska jag göra en tydlig skiss med varför vi har de här olika grupperna. På den äldre förskolan som är längre i sin process, så när de gjorde friskronden så var det till och med en som sa att organisationen med våra olika grupper är en friskfaktor. (Rektor A)

Rektor B beskriver att organiseringen skiljer sig mellan de båda förskolor rektor leder. Det finns en styrgrupp på den ena förskolan som inte återfinns på den andra. Tanken har enligt rektor varit att skapa en likartad organisation på båda sina förskolor, men eftersom personalen inte varit mottagliga för det så är organisationen något olika på förskolorna. Rektor A tar upp att det har varit en process att forma båda förskolornas inre organisation på likartat sätt. Pedagogernas behov av information påverkade rektors organisering av olika mötestider på förskolan. När behovet av mer information behövdes på den nya förskolan beslutade rektor att öka mötesfrekvensen.

Nu är det på båda förskolorna likadant då. Och det blev när vi hade då en grupp som träffades varannan vecka. Till slut, på den nya förskolan, fick vi ha varje vecka för det hände så mycket så det drog åt så många håll. (Rektor A)

Rektor A:s båda förskolor respektive Rektor B:s båda förskolor möts inte alls i det pedagogiska arbetet eller i det systematiska kvalitetsarbetet, vilket gör att förskolorna blir relativt intakta i sin kultur och organisation. Vägvalet har gjorts av båda rektorer utifrån att de upplever att personalgrupperna är olika varandra utifrån utbildningsbakgrunder, kultur och hur trygga personalen är med varandra. Sammantaget har det gjort att rektorerna upplever att det är enklare att leda grupperna var för sig än att leda dem tillsammans. Möjlighet till förändring på förskolorna ligger därför i påverkan av rektor.

Jag möter förskolorna mycket var för sig. De är nästan aldrig tillsammans. Det är sällan jag leder förskolorna tillsammans. För att då tänker jag att jag behöver anpassa det väldigt mycket. (Rektor B)

Vi hade tanken på att vi skulle ha olika tvärgrupper mellan förskolorna, men de [förskolorna] var just då i så olika lägen och det kan ju vara en styrka för att man kan få med sig andra, men det var också att vara i den stora grupprocessen det är att starta en ny förskola. De [den nya förskolan] behöver bara lära känna varandra till att börja med, så jag har lugnat det. (Rektor A)

Båda rektorerna beskriver att de behöver anpassa sitt pedagogiska ledarskap utifrån utbildningsnivån hos pedagoger hos den enskilda förskolan. Det är lättare att utöva ett pedagogiskt ledarskap där kompetensen hos pedagogerna är högre.

Det är lättare att utöva pedagogiskt ledarskap på den förskola där man kanske har en högre utbildningsnivå både med förskollärare och med barnskötare, än den förskola där man har få förskollärare, få barnskötare och väldigt många obehöriga. (Rektor B)

Att ansvara för två förskolor innebär att rektor behöver fördela sin tid mellan dem. Det beskrivs som problematiskt av framför allt rektor A som tar upp att det är svårt att få tiden att räcka till för att finnas på båda förskolorna i den utsträckning som behovet kräver. Det påverkar i sin tur hur relationer utvecklas mellan rektor och medarbetare, men också möjligheten att följa upp arbetet på ett systematiskt sätt.

Rektorerna har varsin nystartad förskola men har olika upplevelse av vilken som kräver mest av det pedagogiska ledarskapet. Rektor B påpekar att den äldre förskolan kräver mer av det pedagogiska ledarskapet där kulturer och etablerade arbetssätt kan vara svåra att påverka. Den nystartade förskolan har rektor B fått starta upp själv och har då format den organisation som rektor vill arbeta efter. Rektor A däremot uttrycker att det varit en större utmaning att leda sin nystartade förskola och att det har krävt att rektor omfördelat sin tid på förskolorna, vilket har skapat en del frustration. Den äldre förskolan har efter en tid kunnat arbeta på efter sina något ändrade strukturer medan den nystartade förskolan behövt mer stöd av rektor A.

Det blev en frustration innan vi fick igång hur vi skulle arbeta för att få förskolan att flyta på. Och samtidigt så startade jag en ny förskola och då fick jag lägga väldigt mycket tid där. Då blev det ju en frustration över att jag inte var lika mycket längre på den. (Rektor A)

7.4.3 Sammanfattning

Kraven och förväntningarna på rektors ledarskap är olika från vars och ens båda förskolor. Båda rektorer uttrycker att det pedagogiska ledarskapet underlättas av hög kompetens hos medarbetarna.

Rektor A beskriver att medarbetarna på den ärvda och etablerade förskolan har en mer positiv inställning till uppdraget än på den nystartade förskolan. Detta har påverkat rektor A:s pedagogiska ledarskap, vilket knyter an till Ludvigssons (2009) begrepp samproducerat ledarskap. Den största utmaningen har varit att leda den nystartade förskolan. Organiseringen av förskolorna har blivit något olika även om intentionen har varit att strukturen ska se likadan ut. Orsaken till detta, enligt rektor A, ligger i medarbetarnas förståelse för uppdraget, olika behov av information och hur mottagligheten för

rektors pedagogiska ledarskap har sett ut. Rektor A upplever att det är svårt att fördela tiden mellan förskolorna på ett tillfredsställande sätt.

För rektor B har den ärvda och etablerade förskolan varit den största utmaningen och hen har fått arbeta med förändring av kultur och organisation. I kombination med utbildningsnivån hos pedagogerna har det varit mer arbetsamt än att leda en nystartad förskola där rektor har kunnat forma helheten från början.

8. Diskussion

I avsnittet kommer resultatet att diskuteras i relation till den teoretiska ramen, tidigare forskning, egna ställningstaganden och till studiens syfte. Syftet är att beskriva och analysera rektors pedagogiska ledarskap utifrån de arbetsvillkor som styr den dagliga praktiken. I avsnittet diskuteras därför hur rektors pedagogiska ledarskap påverkas och påverkar av den organisering som finns i förskolan. Påverkan och påverkansfaktorer diskuteras utifrån områden som förhåller sig till varandra som en kärna med utanpåliggande lager. Först diskuteras kärnan som består av identiteten och den egna förmågan hos rektor. Sedan tas det omgivande lagret upp som fokuserar på ledarhandlingar i olika perspektiv. Till sist diskuteras det yttersta lagret som handlar om det organisatoriska perspektivet. Utifrån syftet belyses relationer mellan arbetet på den egna förskolan och huvudmannanivåns styrning och stöd. Den kvalitativa metoden diskuteras i nästkommande avsnitt och avslutningsvis knyts studien ihop i slutsatsen.

De forskningsfrågor som utifrån studiens syfte kommer att tas upp i diskussionen är:

- Vilka hinder och möjligheter finns för rektors pedagogiska ledarskap?
- Vilka ledarhandlingar kan kopplas till rektors ledarpraktik i det dagliga arbetet och i utvecklingsfrågor?
- Vilken betydelse för rektors pedagogiska ledarskap har organiseringen på såväl förskolenivå som huvudmannanivå?

8.1 Resultatdiskussion

Identitet och self-efficacy – hinder och möjligheter

Begreppet pedagogiskt ledarskap har hos rektorerna i studien flera innebörder; dels är pedagogiskt ledarskap handlingar rektor utför och dels är det någon rektor är. Begreppet definieras alltså både som ett görande och ett varande. Rektors beskrivning av ledarhandlingar i studien, det vill säga görandet, överensstämmer med Nestors (2006) resonemang om att pedagogisk ledning består av handlingar och Hallerströms (2006) beskrivning av begreppet domäner som meningssammanhang där rektor utför ledarhandlingar. Varandet innefattar kunskap om och tro på den egna ledarförmågan, self-efficacy (Banduras, 1977) men kan även kopplas till begreppet ledaridentitet som Møller (2006) beskriver i sin studie av norska rektorer. Föreliggande studie visar att varandet och görandet är nära sammankopplat hos rektorerna. Varandet förutsätter görandet och utan görande uppstår heller inget pedagogiskt ledarskap. Jag vill därför argumentera för att self-efficacy innehåller båda delarna och för att se på rektors pedagogiska ledarskap som något rektor både gör och en identitet.

Grundläggande i self-efficacy, enligt min mening, är hur den enskilde förstår sitt uppdrag. Denna förståelse påverkas av olika faktorer och Ludvigsson (2009) använder begreppen inre och yttre kontext för att peka på hur det pedagogiska ledarskapet påverkas. Förståelse formas utifrån egen erfarenhet och värderingar som kommer till uttryck i utbildning och samhällsdebatt. Att välja att se på self-efficacy som en förmåga tillför ytterligare en aspekt till begreppet utöver Nehez m.fl. (2017) definition av self-efficacy som en kapacitetupplevelse. Det ger även möjlighet att diskutera vad förmågan består av och hur den kan utvecklas i ett pedagogiskt ledarskap.

Vad påverkar då rektors self-efficacy och vad är hinder och möjligheter för att utveckla denna förmåga? Grundläggande i svaret på frågan, enligt mig, är att pedagogiskt ledarskap alltid utövas i ett sammanhang och Brüde Sundin (2007) betonar att den kulturella kontexten påverkar och formar rektors pedagogiska ledarskap. I den kulturella kontexten kan friktion uppstå mellan medarbetare och rektor utifrån att förståelse av uppdraget är olika. En förklaring till friktionen kan vara medarbetarnas utbildningsnivå vilket i studien visat sig vara dels hindrande och dels ge möjligheter för pedagogiskt ledarskap. Studien visar att avsaknad av adekvat utbildning hos medarbetare är ett hinder medan

behörig personal kan underlätta för rektor att verka som pedagogisk ledare då det är lättare med ett gemensamt yrkesspråk.

Friktion kan även uppstå utifrån sammansättningen av individer i personalgruppen, vilket tas upp av två av studiens rektorer som leder varsina förskolor. Studien visar att det upplevs svårt för rektor att omhänderta dels hur enskilda medarbetare förstår sitt uppdrag och dels att medarbetarna har olika utbildning. Varje medarbetare är delaktig i att forma kulturen på arbetsplatsen utifrån sin utbildning men framför allt utifrån sin förståelse av uppdraget. I resultatet framgår att medarbetarnas förståelse kan krocka med rektors uppfattning. Friktioner i den kulturella kontexten påverkar på så sätt self-efficacy hos rektor och därmed rektors ledarhandlingar.

I studiens resultat tydliggörs att rektorers self-efficacy utvecklas i samspel med andra rektorer, till exempel genom nätverk med kollegor och stöttning från chef och huvudmannanivån. Kollegiala sammanhang utanför den enskilda förskolan är alltså en del i hur rektor utvecklar self-efficacy. Det handlar om kompetensutveckling för rektorer och om deltagande i kollegium där erfarenheter och exempel på pedagogiskt ledarskap lyfts och diskuteras.

Sammanhang där kollegialt lärande utövas påverkar en enskild rektors ledarhandlingar, men det handlar även om ett kollektivt perspektiv. Bandura (2000) använder begreppet collective efficacy och som jag ser det innefattar begreppet bland annat det kollegiala lärandet. När kollegialt lärande sker diskuterar rektorer ledarhandlingar i relation till extern input och den egna praktiken förändras som ett resultat av det kollegiala mötet. Det betyder att kollegialt lärande är mer än ett erfarenhetsutbyte och syftar till en förändring av praktiken. Ett liknande resonemang förs av Svedberg (2016) som understryker att en utgångspunkt för en pedagogisk ledare är att utifrån lärandet utveckla undervisningspraktiken i mening att stärka lärarnas profession. Resultaten i studien pekar på att ett kollegialt lärande i rektorskollegiet även förstärker rektors self-efficacy och därmed ges möjligheter till att stärka rektors pedagogiska ledarskap.

Collective efficacy, enligt Bandura (2000), handlar om att en grupp samlade förmåga att åstadkomma resultat utifrån uppsatta mål och att utveckla en gemensam förbättringskapacitet. Det innebär att tillsammans ingå i sammanhang där det gemensamma lärandet utgör en grund för att utveckla ett pedagogiskt ledarskap. Stoll (2009) understryker vikten av lärande för att skapa uthållighet i en grupp byggande av förbättringskapacitet. Kollegors och en förvaltnings stöd kan, utifrån studiens resultat, sägas vara en del i att utveckla kollektiv rektorsförmåga och det gemensamma lärandet kan ses som ett sätt att bygga förbättringskapacitet i en förvaltning.

Vikten av att utveckla self efficacy och collective efficacy handlar till syvende och sist om möjligheten att ur ett rektorsperspektiv och ett förvaltningsperspektiv utöva och stödja ett hållbart pedagogiskt ledarskap. Det individuella såväl som det kollektiva lärandet är viktiga delar i det. Utifrån studiens resultat blir det tydligt att lärandet behöver äga rum på flera nivåer, hos den enskilde rektorn såväl som i ett förvaltningsperspektiv. En förvaltning har ett särskilt ansvar att få till stånd sådana mötesplatser där rektorer kan få möjlighet att reflektera kring och lära om pedagogiskt ledarskap. Att utveckla ett gemensamt kunnande och förståelse ökar förbättringskapaciteten. Det ger också förutsättningar att stärka likvärdigheten i en förvaltning.

Sammanfattningsvis är rektors self-efficacy en grund i det pedagogiska ledarskapet och handlar om dels ett varande och dels ett görande. Rektors self-efficacy påverkas av kontexten genom medarbetarnas utbildningsnivå och förståelse av uppdraget. Genom att se på begreppet som en förmåga går det att resonera i termer om vad som möjliggör att self-efficacy utvecklas. Utifrån studiens resultat handlar det om att rektors kompetens och praktik utvecklas genom utbildning och kollegialt lärande. Detta lärande har även effekt på collective efficacy och kan skapa en uthållighet i att utveckla förbättringskapacitet hos den enskilde rektorn men också i en förvaltning.

Ledarhandlingar och self-efficacy – hinder och möjligheter

I studiens resultat ligger tyngdpunkten i rektorers beskrivning av sina ledarhandlingar på ett strukturellt perspektiv (Bolman & Deal 2015). Alla rektorer tar till exempel upp vikten av att ha en arbetsorganisation och ett årshjul för att kunna prioritera sin tid. Ledarhandlingarna innefattar byggandet av strukturer såsom arbets- och utvecklingsorganisationen på sin förskola. Det är ledarhandlingar som beskriver processen att skapa organisation och utifrån Czarniawska (2015) kan ledarhandlingarna kopplas till begreppet organisering. Utifrån ett strukturellt perspektiv i ledarhandlingar kan rektor skapa ordning och reda och medarbetare ges ramar för sitt arbete. Organiseringen ger rektor större utrymme att verka som pedagogisk ledare och rektor kan på så sätt uppfattas som handlingskraftig.

Enligt studiens resultat tyder ett strukturellt perspektiv på att rektors pedagogiska ledarskap får legitimitet och self-efficacy hos rektor ökar därmed. Detta skulle kunna leda till ett stort fokus på strukturella ledarhandlingar hos rektor. Bolman och Deal (2015) betonar att alltför stor fokusering på det strukturella perspektivet kan innebära att en ledare tappar frågor som handlar om personal, politik och kultur, vilket kan medföra att ledarhandlingar blir ineffektiva. I resultatet framgår att rektorer är ganska nöjda med sin organisering. Samtidigt uttrycks en önskan om att vara mer i arbetslagen och ägna mindre tid till administration. Det tyder på att risken för ett ensidigt fokus på strukturellt ledarskap inte är hög. Tidsbrist kan dock medföra att rektor behöver prioritera strukturella ledarhandlingar för att lösa till exempel rekryteringar och vikarieanskaffning. Ett strukturellt perspektiv kan alltså dels ge en möjlighet att skapa en god organisation men tidsbrist kan bli ett hinder för rektors möjlighet att ta andra perspektiv i sina ledarhandlingar.

Utöver det strukturella perspektivet hos rektorerna i studien, är även HR-perspektivet (Bolman & Deal, 2015) framträdande i ledarhandlingarna. Inom ramen för perspektivet är kommunikationen mellan rektor och medarbetare central. I studiens resultat framkommer att kommunikationen kan göra rektor säker eller osäker. Ludvigsson (2009) berör det i sitt resonemang om samproducerat ledarskap om förhandlingar som sker mellan rektor och medarbetare och som påverkar hur ledarskapet utformas. Begreppet tydlighet används av rektorerna i studien som något att sträva efter i kommunikationen och tolkningen är att tydlighet utgör en del av rektors self-efficacy. Studien har däremot inte lyckats fånga innebörden av begreppet tydlighet fullt ut.

I föreliggande studie berörs hur samproduktionen och rektors pedagogiska ledarskap påverkas av vilken personal det är som rektor leder. När medarbetare inte har utbildning för sitt uppdrag kräver det mer av rektors pedagogiska ledarskap. Personalens grundutbildning och behörighet är ett område som rektor inte råår över men som kan vara dels en möjlighet och dels ett hinder för det pedagogiska ledarskapet. Det pedagogiska ledarskapet samproduceras i en kontext där medarbetare har eller inte har utbildning och i resultatet framgår att rektor utifrån samproduktionen anpassar sitt ledarskap, språk och förväntningar på medarbetare. Effekten av anpassningen kan, enligt min uppfattning, innebära att utbildningens kvalitet riskerar att blir lägre. Problematiken med behöriga medarbetare behöver omhändertas av huvudmannen för att öka likvärdigheten mellan förskolorna.

Andra perspektiv som det symboliska och det politiska, är däremot inte lika framträdande och perspektivväxling i rektors ledarhandlingar utifrån Bolman och Deal (2015) framgår inte tydligt i studiens resultat. Perspektivväxling innebär, enligt teorin, att medvetet välja perspektiv i en situation där ledarskap ska utövas. Det kan vara ett sätt att hitta alternativa ledarhandlingar för att slippa hantera frustrationen över att inte kunna utföra de ledarhandlingar man anser är önskvärt att hinna. En förklaring till att perspektivväxling är ovanligt i studiens resultat kan troligtvis vara att det i en ny förvaltning funnits ett fokus på att bygga strukturer för styrning och ledning, både från huvudmannens och från rektors sida. I studien har flera rektorer nyligen startat eller tagit över förskolor. Rektorerna

har därför ägnat tid och kraft åt att organisera förskolorna vilket gör att det strukturella perspektivet varit mer framträdande än andra perspektiv.

För rektorer med ansvar för flera förskolor kan perspektivväxling vara en möjlighet till en annan ingång för pedagogiska ledarhandlingar, än att i stor utsträckning använda samma perspektiv i flera förskolor. För att perspektivväxling ska vara möjlig behövs det som Alvesson m.fl. (2017) beskriver som reflexivitet, vilket innebär att människans inre reflektion leder till att en handling granskas innan den genomförs för att se om det finns ett alternativt sätt att agera. Att ha ett reflexivt förhållningssätt som rektor kan ge möjlighet till att se en situation i ett annat ljus.

Sammanfattningsvis hävdar Bolman och Deal (2015) att perspektivväxling är framgångsrikt. I studien framstår ett tydligt strukturellt perspektiv i ledarhandlingarna. Resultatet pekar på att erövrandet av fler perspektiv i ledarhandlingar och perspektivväxling vara en väg för rektor att utveckla self-efficacy.

Organisering och pedagogiskt ledarskap

Rektors pedagogiska ledarskap kan diskuteras i relation till en förskolas organisering (Czarniawska, 2015). Utifrån begreppet professionell byråkrati beskriver Mintzberg (1979) hur delarna i en enskild organisation relaterar till varandra. Genom att tillämpa modellen för professionell byråkrati i förskolans kontext, kan organisationens operativa kärna beskrivas bestå av medarbetare med professionell utbildning. I professionell byråkrati utgör läroplanen styrningen av utbildningen och rektors roll är att utöva det pedagogiska ledarskapet. Modellen kan även användas för att analysera relationen mellan den enskilda förskolan och förvaltningen. Enligt Mintzberg spelar stabsfunktionerna en mindre roll i den här typen av organisationer eftersom även uppföljningen sker i den operativa kärnan, det vill säga av professionen.

Skolan beskrivs ofta vara en professionell byråkrati. Enligt min mening är det inte lika självklart att förskoleorganisationen i studiens kommun är ett exempel på professionell byråkrati. Det finns visserligen professionellt utbildade medarbetare och statliga styrdokument som möjliggör en självständighet gentemot en förvaltning. Den kommunala uppföljningen och förvaltningens stödfunktioner har dock ett större utrymme i den enskilda förskolan än vad Mintzberg (1979) beskriver i sin modell. Modellen kan dock användas för att betona professionens roll och stödfunktioners uppdrag att ge stöd för utvecklingsarbete som genomförs av professionen.

I den divisionaliserade organisationen utgörs, enligt Mintzberg (1979), den operativa sektorn av flera enheter som synes vara självständiga och kan fatta egna beslut. I Mintzbergs teori framgår att mellancheferna, som i föreliggande studie kan likställas med rektorer, vill nå en större självständighet. Utifrån den teoretiska modellen är det rimligt att anta att en spänning kan uppstå mellan förvaltningens strävan efter likvärdiga förskolor utifrån ett kvalitetsperspektiv och en rektors strävan efter självständighet. Spänningen behöver omhändertas genom att förvaltningen balanserar sin styrning mellan likvärdighet mellan förskolor och rektorerers autonomi.

Styrningen av förskolor i förvaltningen kan, enligt mitt sätt att se det, göras utifrån två olika perspektiv. Det ena perspektivet utifrån ett syfte att skapa likvärdighet mellan förskolorna och organisering. Styrning och ledning genomförs då utifrån vad som blir bäst för förskolekollektivet. Det andra perspektivet utgår från att förskolor är olika och bör få utvecklas självständigt. Det finns med all säkerhet rektorer som önskar självständighet i relation till förvaltningen, i enlighet med Mintzbergs (1979) modell, men utifrån studiens resultat efterfrågar de flesta rektorer stöd från förvaltningen i syfte att få större möjlighet och tid att ägna sig åt sitt pedagogiska ledarskap.

Organisation – institution – distribuerat ledarskap

Läroplanen och den kommunala uppföljningen utgör det yttre ramverket för styrning av förskolan. Sammantaget kan ramverket ses som ett regelsystem som utifrån nyinstitutionell teori (Scott, 2014) är ett av de tre elementen som utgör en institution, det vill säga de inre processerna i organisationen. Regelsystemets, eller ramverkets, syfte är att upprätthålla en likvärdig förskola. I ramverket i studiens kommun ingår även organisationsbegreppen arbets- och utvecklingsorganisation. Begreppen används i förskolornas verksamhetsplaner och i uppföljning genom kvalitetsdialoger mellan rektor och verksamhetschef. Utifrån Scott (2014) utgör begreppen en institutionell ram inom vilken rektor kan forma sin egen organisation. Förvaltningens styrning utifrån likvärdighet och organisationsbegreppen påverkar rektors organisationsstruktur av sin förskola, även om inramningen ger rektor möjlighet att utforma sin organisation och sitt ledarskap utifrån det.

Hur medarbetarna förhåller sig till förskolans uppbyggda struktur kopplar till det normativa systemet, det andra elementet i nyinstitutionell teori som enligt Scott (2014) bildar en institution. Det normativa systemet byggs av spelregler för hur någon ska agera. Förvaltningen i studiens kommun har skapat spelregler genom att använda utvalda begrepp vilket ger förutsättningar för ett gemensamt språk kring styrning och ledning. Tidigare frustration hos rektorer att inte hinna med utvecklingsfrågor har med stöd av organisationsbegreppen arbets- och utvecklingsorganisation ersatts av förståelse för att grundläggande strukturer måste finnas på plats innan det framgångsrikt går att arbeta med utveckling.

Trots rektorer upplevda tidsbrist är det rimligt att dra slutsatsen att rektorer organiserar med hjälp av begreppen arbets- och utvecklingsorganisation möjliggör att fokusera på rätt saker i vardagsarbetet och i utvecklingsarbetet. Det kan även kopplas till Ekholms (1989) infrastrukturmodell som går ut på att olika delsystem ingår i en arbetsorganisation i syfte att skapa förutsägbarhet i organisationen. I studiens resultat uttrycker rektorer att det blivit en norm att olika frågor på en förskola hör hemma i olika forum. Det har skapat en känd struktur för medarbetarna hur dessa frågor omhändertas och underlättat rektors pedagogiska ledarskap. Även Liljenberg (2015) betonar vikten av en uppdelning av utvecklings- och driftsfrågor för att underlätta utveckling och lärande i organisationen. I samtal och uppföljning med förvaltningen har normen att utvecklingsarbete prioriterats förändrats över tid. Synsättet numera handlar om att skapa en helhet kring vardagsarbete och utvecklingsarbete.

Den kulturella dimensionen utgör det tredje elementet i bildandet av en institution. En institution är ett uttryck för stabilitet som sträcker sig över tid. Utifrån nyinstitutionell teori (Scott, 2014) formas nya rektorer av den kultur som råder. I studiens kommun anammar rektorer en gemensam förståelse genom att interagera i kollegiala sammanhang. Tankesätt, beteenden, normer och kultur är dock svåra att förändra i organisationen. Som rektor är det därför viktigt att ha en kulturell medvetenhet om den förskola man leder för att kunna bygga en institution genom utvecklandet av en gemensam förståelse. Regler, normer och kultur formar alltså institutionens medlemmar.

Teorin tar, enligt Scott (2014), även upp att en organisation utvecklas allt eftersom den institution som finns inom organisationen formas av organisationsmedlemmarnas inflytande. Medlemmarna i organisationen påverkar genom sin människo- och kunskapssyn. Synsätten påverkar i förlängningen regler, normer och kultur men även förutsättningar för ledningen av en förskola. Exempel på detta är verksamhetsplanen som infördes som dokumentation och planering av förskolans arbets- och utvecklingsorganisation. Planen används av rektor men i ett omvänt flöde tillför rektorer nya perspektiv och ändringar av dokument sker, även om grundbegreppen kvarstår. Ett annat exempel är kvalitetsdialoger som en form för uppföljning och där rektorer vill förändra form och innehåll.

En symbios uppstår mellan förvaltningens styrning uppifrån (top down) och inflytandet från de verksamhetsnära (bottom up) när processens flöden går fram och tillbaka mellan nivåerna i styrkedjan. Vikten av att ha en balans i styrning uppifrån och initiativ underifrån understryks av Hopkins m. fl. (2014). Styr- och stödkedja är ett vedertaget sätt (SOU 2015:22) att beskriva hur olika nivåer relaterar

till varandra i en organisation. Svagheten, enligt min mening, är att begreppet styr- och stödkedja endast omhändertar kopplingen mellan nivåerna och inte hur relationerna mellan nivåerna fungerar.

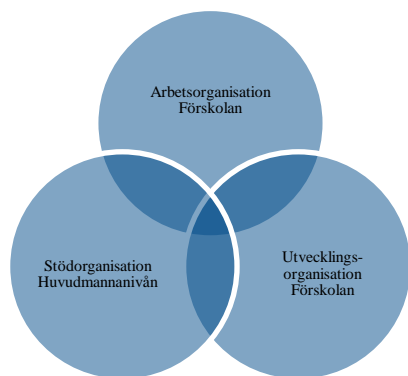
Ett alternativt sätt att förhålla sig till nivåerna, enligt mig, är att istället se på organiseringen av den enskilda förskolan som uppdelad i två verksamhetsfält. Grunden i synsättet bygger på förskolans arbets- respektive utvecklingsorganisation. I föreliggande studie framgår att arbetsorganisationen består av medarbetare som förskollärare, barnskötare och övriga som genomför det dagliga arbetet. I arbetsorganisationen ingår även samordningsgruppen som ansvarar för att organisera och administrera på förskolan. I utvecklingsorganisationen finns pedagogiskt utbildade medarbetare som i studien benämns processgrupp. Gruppen ansvarar för utveckling inom förskolans prioriterade område. Genom organisering av nämnda grupper distribuerar rektor ledarskap till olika medarbetare.

Relationen mellan arbets- och utvecklingsorganisation kan, enligt mitt förslag, beskrivas som överlappande verksamhetsfält. Det överlappande verksamhetsfältets funktion är att skapa en helhet kring förskolans arbets- och utvecklingsorganisation där rektor och de medarbetare som tar del av ett distribuerat ledarskap tillsammans leder förskolans vardagsarbete och utvecklingsarbete. I överlappningen leder rektor arbetet tillsammans med dem som rektor distribuerat sitt ledarskap till, vilket knyter an till Harris (2005) beskrivning av distribuerat ledarskap som horisontellt snarare än vertikalt. I studiens resultat har rektorer utsett grupper som inom arbets- och utvecklingsorganisationen ansvarar för olika uppdrag och frågor.

Genom förskolornas organisering av grupper inom arbets- och utvecklingsorganisationen sker ett mer distribuerat pedagogiskt ledarskap än tidigare då rektor mer på egen hand utövade sitt pedagogiska ledarskap i relation till medarbetarna. Rektor kan genom sin organisering verka som pedagogisk ledare genom andra. En viktig roll i sammanhanget är processledaren och Rönnerman m.fl. (2018) lyfter denna mellanledarroll som viktig för professionellt lärande. Kompetens för ett sådant uppdrag är viktigt och Liljenberg (2015) betonar att lärare som får ta del av ett distribuerat ledarskap behöver utbildning för uppdraget. Det finns enligt Liljenberg en tydlig koppling mellan distribuerat ledarskap och förbättringskapacitet. Det är därför troligt att organiseringen skulle kunna utvecklas vidare genom att utforska vad distribution av det pedagogiska ledarskapet kan betyda i detta sammanhang.

I studiens resultat nämner rektorer olika stödfunktioner som stöttar rektor och förskolor på olika sätt och inom ramen för Skolverkets projekt *Samverkan för bästa skola* betonas huvudmannanivåns ansvar för organisering av stödet, enligt M. Rogberg (personlig kommunikation, 9 augusti 2019). Genom att använda begreppet stödorganisation kan förvaltningens olika stöd till rektorer och förskolor, utifrån mitt sätt att se det, sammanföras och förtydligas. Distribuerat ledarskap kan utifrån Svedberg (2016) även omfatta flera nivåer i en förvaltning som systematiskt arbetar med ett gemensamt fokus.

Detta talar för att förvaltningens stödorganisation är viktig att knyta till förskolans arbets- och utvecklingsorganisation. Det innebär att stödorganisationen kan ses som ett verksamhetsfält på samma sätt som arbets- och utvecklingsorganisationen. I stödorganisationen skapas mötesplatser för att koppla ihop stödfunktioner med förskolans arbets- och utvecklingsorganisation. Exempel på sådana mötesplatser är kvalitetsdialoger mellan rektor och stödfunktionerna samt rektorskonferenser där rektorer får kompetensutveckling och möjlighet till kollegialt lärande. I handledningsgrupper kan rektorer få extern input och under ledning av stödfunktioner utveckla nya kunskaper i ett kollegialt lärande.



Figur 2

Ett alternativt sätt att se på organisering av förskolan i relation till huvudmannanivån

Att tänka i termer av överlappning mellan olika verksamhetsfält ger möjligheter att skapa tydlighet kring mandat, roller och nivåer. Jag föreslår därför begreppet överlappande verksamhetsfält för att beskriva samband och relationer mellan verksamhetsfälten och nivåerna. De olika fälten i figuren ger möjlighet att definiera innehåll och aktörer i dels de avgränsade och dels de överlappande områdena i en organisation. Att definiera vem som ansvarar för vad är viktigt, enligt Skolinspektionen (2016). Om ansvar och rollfördelning inte är tydliggjorda, konstaterade Skolinspektionen, försvåras rektors pedagogiska ledarskap.

I den föreslagna modellen möts rektor och verksamhetschef i överlappningen mellan stöd-, arbets- och utvecklingsorganisation som finns i mitten. Det är där helheten för vardagsarbetet och utvecklingsarbetet formas. I överlappningen mellan huvudmannanivåns stödorganisation och förskolans arbetsorganisation finns verksamhetsfältet där stödfunktioner för ekonomi- och HR-frågor kan verka tillsammans med rektor. I det överlappande verksamhetsfältet mellan stödorganisationen och utvecklingsorganisationen finns stödfunktioner för verksamhetsutveckling och specialpedagogik som tillsammans med rektor och förskolans processledare och utvecklingsgrupper kan utveckla utbildningen genom olika insatser och processer.

I resultatet framkommer att arbetslagen i studien fortfarande är starkt knutna till rektors ledarskap och rektor poängterar att tiden inte räcker till för att leda dessa i den omfattning som är önskvärt. Utifrån studiens resultat framgår att när arbetslaget är beroende av rektor som den ende pedagogiske ledaren i verksamheten kan svårigheter och frustration uppstå med tanke på tidsbristen som alla rektorer i studien tagit upp. Det är därför viktigt att argumentera för att delegering kan hjälpa rektor att skapa mer tid för att bygga relationer med sina medarbetare. Brüde Sundin (2007) hävdar att delegering till medarbetare kan ses som ett avståndstagande då fler utövar pedagogiskt ledarskap och tillgängligheten till rektor minskar. Distributionen, utifrån mitt att se det, ger tvärtom möjligheter för rektor att skapa tydliga arenor för sitt pedagogiska ledarskap.

Ett distribuerat ledarskap kan vara ett sätt att bedriva ett tillitsbaserat pedagogiskt ledarskap i förskolan. Harris (2005) föreslår att ledarskap bör ses utanför det som benämns som styrkedja, vilket jag tolkar handlar om att möjliggöra medarbetarnas inflytande. I en tillitsbaserad styrning och ledning kan medarbetarna genom distribuerat ledarskap ges större inflytande och få ett större ansvar. På så sätt kan tid frigöras för rektor att verka som pedagogisk ledare. En förutsättning för att distributionen ska fungera är dock den bottenplatta som framhålls av Wilhelmson och Döös (2017) med prestigelöshet och förtroende mellan dem som leder samt gemensamma värderingar kring människosyn och målsättningar. Detta fundament är enligt min mening en grundförutsättning för att rektorer ska vilja dela med sig av den makt det innebär att ha ett ledarskapsmandat. Även i detta sammanhang kan Alvessons m. fl. (2017) reflexiva perspektiv vara en hjälp att hitta vägar för ett distribuerat pedagogiskt ledarskap.

I resultatet nämns att distribuerat ledarskap sker till biträdande rektor och processledare som med en processledningsutbildning för skolutvecklingsfrågor kan vara ett stöd för rektor att driva dessa frågor på sin förskola. Biträdande rektor som fanns i förskolan i samband med att intervjuerna genomfördes har varit ett stöd till rektorer, men på grund av besparingar har funktionen tagits bort. Det gör att rektor i högre grad behöver ta stöd av andra funktioner som till exempel processledare. Processledaren

arbetar som förskollärare i barngrupp den mesta tiden men stiger ibland ur den rollen och antar en tydligare ledarroll gentemot sina kollegor utifrån mandat från rektor. Studien visar att rollen behöver definieras så att uppdraget blir mer tydligt och en utbildning för uppdraget behöver ses över, vilket också Liljenberg (2015) argumenterar för. Hon tar upp vikten av att de som har uppdraget att verka i ett distribuerat ledarskap behöver utveckla kunskap om att leda det kollegiala lärandet bland sina kollegor.

Sammanfattningsvis är det genom samverkan mellan nivåer i verksamhetsfält och överlappande verksamhetsfält och i distributionen av det pedagogiska ledarskapet som det finns en möjlighet att på ett hållbart sätt verka som pedagogisk ledare och att bygga en god institution. Det ligger en möjlighet i ett distribuerat ledarskap som har mandat och kunskap om vad det innebär att verka i de olika verksamhetsfälten.

8.2 Metoddiskussion

Att använda intervjuer som underlag för studien har gett möjlighet att gå på djupet och utifrån samtalet utforska ett ämne. I studien används semistrukturerad intervju som metod för att fånga innebörden av pedagogiskt ledarskap, vilket möjliggör följdfrågor som förtydligar det som intervjuaren uppfattat som oklart. I intervjun kan respondenten även kommunicera andra perspektiv än vad som efterfrågats, vilka kan vara värdefull kunskap för den som intervjuar. Kvale (1997) skriver att ett kvalifikationskriterium för intervjuaren är att vara öppen för att respondenten kan lyfta in nya perspektiv i samtalet. En strukturerad intervju ger inte samma möjligheter att fånga sådana aspekter. Samtidigt är intervju-metoden i sig begränsande med tanke på att det inte möjligt att fånga ett större antal respondenters uppfattningar som till exempel en enkät kan göra. Om en enkätundersökning istället varit underlag för studien hade antalet svar kunnat vara större, men möjligheten att ställa följdfrågor hade inte funnits. Studiens resultat hade då riskerat bli mer ytligt och begränsat.

Ett sätt att verifiera respondenternas utsagor hade varit att genomföra observationer i fler sammanhang på förskolorna. Att få förstahandserfarenheter skriver Fangen (2005) kan öka förståelsen för helheten och ge forskare en bättre utgångspunkt för tolkningar. Ramarna för studien tillät inte detta, men genom observationer i olika sammanhang i verksamheten hade andra frågor och perspektiv kunnat framträda. Det som framstår som tydligt för respondenten hade kanske setts i ett annat ljus i praktiken, vilket hade kunnat ge fler dimensioner till resultatet.

En brist i studien kan vara att antalet respondenter är få och kommer från en och samma kommun. Det kan sägas vara en begränsad kontext, men samtidigt blir jämförelsen mellan respondenterna mer intressant för den kommun där studien genomförts jämfört med om respondenterna kommer från ett större område. Det begränsade urvalet kan dock medföra att vissa aspekter inte blir synliga och att resultatet därför kan sägas vara begränsat. Samtidigt har svaren kunnat knytas till teorier och centrala begrepp, vilket ändå talar för att viktiga perspektiv finns med i undersökningen.

I studien har alla respondenter varit kända för mig som genomfört studien, vilket kan ses som en risk för tolkningar utifrån kunskap om andra omständigheter hos respondenterna. Kvale (1997) betonar dock att detta inte behöver vara en nackdel för studiens resultat och skriver att ”Det ömsesidiga inflytande som intervjuaren och den intervjuade utövar på varandra såväl kognitivt som emotionellt är dock inte nödvändigtvis en felkälla utan kan var en styrkefaktor hos den kvalitativa forsknings-intervjun. Snarare än att söka reducera viken av detta samspel gäller det i forskningsintervjun att erkänna och utnyttja de insikter som det mellanmänskliga samspelet föder”. (s. 39)

8.3 Slutsatser

Studien visar att pedagogiskt ledarskap måste betraktas både som ett görande och ett varande. Ledarhandlingar och self-efficacy utgör kärnan i en rektors pedagogiska ledarskap och behöver därför ses som två sidor av samma mynt. I studien framkommer att det är viktigt att ledarhandlingar sker utifrån

medvetna perspektiv och att det är nödvändigt att kunna göra perspektivväxlingar. I kompetensutveckling av rektorer behöver båda perspektiven, ledarhandlingar och self-efficacy, vara en utgångspunkt i innehåll och upplägg.

Påverkansfaktorer kan kategoriseras som möjliggörande eller hindrande för det pedagogiska ledarskapet. De flesta faktorer kan dock ses som dels möjliggörande och dels som försvårande. Det är kontexten som avgör. Resultatet visar att påverkansfaktorerna går att koppla till rektors self-efficacy och ledarhandlingar. Förutom brist på tid är samproduktionen av ledarskap som äger rum mellan medarbetare och rektor en viktig aspekt. Beroende på vilken utbildning medarbetarna har eller kulturen som finns på förskolan, så formas rektors ledarskap i det samspel som uppstår mellan de olika parterna. Rektor behöver ha en kulturell medvetenhet om förskolan.

Det är viktigt att på huvudmannanivå komplettera med begreppet stödorganisation till begreppen arbets- och utvecklingsorganisation som används på varje förskola i studien. Begreppen är centrala i organiseringen av förskolan i en kommun och de är ett stöd i att omhänderta frågor i rätt forum. Begreppet stödorganisation ger andra möjligheter än begreppet stödkedja att omhänderta det relationella perspektivet mellan nivåer jämfört med att se på organisationens delar utifrån ett hierarkiskt perspektiv. Stödorganisations-begreppet signalerar att stödet har en gemensam ansats där stödfunktioner på förvaltningsnivå tillsammans kan avväga vad som är ett lämpligt stöd utifrån förskolans behov. Genom att se på organiseringen av förskolan med stöd av begreppen verksamhetsfält och överlappande verksamhetsfält går det att tydligt avgränsa arbetet för olika roller och samtidigt hitta samverkansfälten mellan roller och nivåer. Synsättet blir en utgångspunkt för en modell med incitament att distribuera ledarskapet till fler roller, funktioner och nivåer.

För ett fungerande distribuerat ledarskap är det viktigt med en genomtänkt utbildning för dem ledarskapet distribueras till, så att de som innehar till exempel en processledarroll har rätt förutsättningar för sitt uppdrag. Distribuerat ledarskap är ett relativt outforskat område i förskolans kontext. I en tillitsbaserad styrning och ledning kan ett sådant ledarskap innebära möjlighet till mer inflytande för pedagoger och rektorer, men det kräver att alla parter utvecklar sin kompetens så att ledningen kan ske i samklang. Det kräver också att det finns gemensamma synsätt kring viktiga frågor som människosyn och målsättningar.

Det finns sammanfattningsvis flera faktorer som påverkar en rektors pedagogiska ledarskap. Studien visar att rektor, trots flera hindrande faktorer, har stora möjligheter att i sitt pedagogiska ledarskap påverka förskolans arbete utifrån sin self-efficacy och medvetna perspektiv i sina ledarhandlingar. Organiseringen av förskolans vardagsarbete och utvecklingsarbete och distributionen av ledarskap ger, enligt studiens resultat, rektor större möjlighet att verka som pedagogisk ledare. Även huvudmannanivån kan utifrån en sammanhållen stödorganisation skapa möjlighet för rektor att utveckla sitt pedagogiska ledarskap.

8.4 Fortsatt forskning

I förskolans kontext talas det i liten grad om vad som kännetecknar framgångsrika förskolor. En tänkbar utveckling av studien kan vara att undersöka vilket sätt det pedagogiska ledarskapet ger effekter i undervisningen. Resultatperspektivet har inte tagits med i denna studie och det går därför inte att värdera om det pedagogiska ledarskapet är framgångsrikt, även om rektorerna uttrycker att de utvecklat sitt ledarskap och sin organisation.

Det finns naturligtvis fler faktorer som på olika sätt påverkar en förskolas kultur och därmed också det pedagogiska ledarskapet. I skolans kontext finns en del forskning om skolkulturer och vad som kännetecknar dessa, I en utveckling av föreliggande studie skulle det vara intressant att fördjupa kunskapen om vad som kännetecknar kulturer på olika förskolor och vilka kulturer som gynnar utveckling av utbildningen i förskolan.

Under studiens gång blev det alltmer tydligt att det distribuerade ledarskapet kan vara en möjlighet dels för att skapa tid för rektor att verka som pedagogisk ledare och dels för att få ett större engagemang bland medarbetarna och för att kunna ta tillvara deras olika kompetenser. I ett distribuerat ledarskap framstår processledarrollen som viktigt. Rollen behöver problematiseras för att synliggöra hur den formas i sin kontext och på vilket sätt den kan utformas i ett distribuerat ledarskap.

9 Referenslista

- Alvesson, M., Blom, M. & Sveningsson, S. (2017). *Reflexivt ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 94(2), 191-215. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*. 9(3), 75-78. doi: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/1467-8721.00064>.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2015). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor – om skolororganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter För Skolutveckling. Roller Och Implementeringsprocess. *Pedagogisk Forskning I Sverige* 18(3-4), 153-74. Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/10655/9654>
- Brüde Sundin, J. (2007). *En riktig rektor: Om ledarskap, genus och skolkulturer*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 3). Linköping: Linköpings universitet Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:18015/FULLTEXT01.pdf>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl. 2:7. Stockholm: Liber.
- Czarniawska, B. (2015). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M. (1985). Att organisera en skola. I L. Svedberg & M. Zaar (Red.), *"Skolans själ": En antologi om organisation och ledarskap*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Hallerström, H. (2006). *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling* (Doktorsavhandling, Lund studies in sociology of law, 23). Lund: Lund University. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=25291&fileId=26685>
- Harris, A. (2005). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*, 19(2), 10–12. <https://doi.org/10.1177/08920206050190020301>
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*. 25(2), 257-281. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>

- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37–67. doi: 10.1080/15700760601091267
- Liljenberg, M. (2015). *Distributed Leadership in Local School Organisations - Working for School Improvement?* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Science, 49). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39407/4/gupea_2077_39407_4.pdf
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. (Doktorsavhandling, Jönköping Dissertation series No.7) Jönköping: Jönköping University. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:236777/FULLTEXT01.pdf>
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J. 07632.
- Møller, J. (2006). *Ledaridentiteter i skolan: Positionering, förhandlingar och tillhörighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Nehez, J., Gyllander Torkildsen, L., Lander, R., Olin, A., & Blossing, U. (2017). *På väg mot uppdrags- och processdrivna organisationer - Uppföljning av införandet av processledare i förskolor och skolor i Helsingborg*. (RIPS-rapport, 2017:12). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Nestor, B. (2006). *Pedagogiskt ledarskap i ett rektors- och organisationsperspektiv*. (Arbetsrapport) Stockholm: Centrum för utbildningsledning, Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Regeringen. (1996). *Regeringsförklaringen 17 september 1996*. Hämtad 2019-07-15 från <https://www.regeringen.se/informationsmaterial/1996/09/regeringsforklaringen-17-september-1996/>
- Regeringen. (u.å.). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Hämtad 2019-07-15 från https://www.regeringen.se/contentassets/7d83393009994779a340d8b839e5e8ae/forskolan-i-politiken---om-intentioner-och-beslut-bakom-den-svenska-forskolans-framvaxt-u015_007.pdf
- Riddersporre, B. (2010). Normativ styrning i förskolan: En fallstudie. *Tidskrift för Nordisk barnehageforskning* 3(3), 133-149. doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.281>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Sandberg, J., & Targama, A. (2013). *Ledning och förståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests and Identities*. Thousand Oaks, Calif. SAGE Publications, Inc. 4th ed.

- Scherp, H-Å. (2011). Varför gör vi det vi gör när det som händer händer?. I U. Blossing (Red.), *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2012a). *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport 2012:7*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/forskolan-2/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf>
- Skolinspektionen. (2012b). *Rektors ledarskap. En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad målnuppfyllelse*. Kvalitetsgranskning Rapport 2012:1. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/rektor-2/slutrapport-rektors-ledarskap-2012.pdf>
- Skolinspektionen. (2012c). *Rektors ledarskap - med ansvar för den pedagogiska verksamheten*.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolechefens ledning Om att ta ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolechefen/slutrapport-forskolechefens-ledning.pdf>
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och målnuppfyllelse-slutrapport*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- SOU 2015:22. *Rektorn och styrkedjan: Betänkande av Utredningen om rektorernas arbetssituation inom skolväsendet*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2018:47. *Med tillit växer handlingsutrymmet – tillitsbaserad styrning och ledning av välfärdssektorn*. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/49d37c/contentassets/1705dea13e1845d999ce29016897a1ce/med-tillit-vaxer-handlingsutrymmet--tillitsbaserad-styrning-och-ledning-av-valfardssektorn-sou-201847.pdf>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*. 10(2-3), 115-127. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10833-009-9104-3>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap – en kritisk policyanalys*. (Doktorsavhandling, Linnaeus University Dissertations, 342/2019). Växjö: Linnaeus University Press. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1272783/FULLTEXT01.pdf>

- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen - Om skolledarskapets gestaltning*. (Doctoral thesis, Stockholm Studies in Educational Sciences, 26). Stockholm: HLS Förlag. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199345/FULLTEXT01.pdf>
- Svedberg, L. (2016). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning – teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska språknämnden. (2000). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Sveriges Skolledarförbund. (2013). *Sveriges skolledarförbunds definition av begreppet pedagogiskt ledarskap*. Hämtad 2019-10-12 från <https://www.skolledarna.se/globalassets/dokument/policydokument/definition-pedagogiskt-ledarskap.pdf>
- Sveriges Skolledarförbund. (2019) *En ledande profession*. Hämtad 2019-07-27 från <https://www.skolledarna.se/globalassets/dokument/policydokument/en-ledande-profession.pdf>
- Vetenskapsrådet. *God forskningssed*: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf Hämtad den 2019-11-11.
- Wilhelmson, L., Döös, M. (2017). Erfarenheter av delat ledarskap i den lokala skolan: Rektorer och arbetslagsledares röster. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1-2), 101-123.

Bilaga Intervjuguide

Intervjuguide – pedagogiskt ledarskap i förskolan

1. Bakgrund: år i yrket, år i kommunen, utbildning
2. Vad är pedagogiskt ledarskap för dig? (ringa in en definition)
3. Finns det någon som är/har varit din förebild som pedagogisk ledare?
 - På vilket sätt? (egenskaper, ledarhandlingar)
 - På vilket sätt har den personen påverkat dig/ditt pedagogiska ledarskap?
4. Hur har du organiserat din förskola? (arbetsorganisation, utvecklingsorganisation)
 - Generellt?
 - För den dagliga utbildningen?
 - För att utveckla arbetet på förskolan?
5. Hur har du organiserat för att kunna utöva ditt pedagogiska ledarskap på förskolan? (inom arbetsorganisation, utvecklingsorganisation)
6. Beskriv på vilka sätt du utövar ett pedagogiskt ledarskap på din förskola? (synliggörande av ledarhandlingar).
 - Vilka faktorer påverkar ditt pedagogiska ledarskap? Vad kan jag påverka/inte påverka? kulturella orsaker, strukturella orsaker, egna val av t.ex. perspektiv, yttre faktorer
7. På vilka sätt påverkar faktorerna ditt pedagogiska ledarskap?
 - Hinder
 - Möjligheter
8. Vad ser du att du skulle vilja utveckla i ditt pedagogiska ledarskap?
9. Vilka styrkor i ditt pedagogiska ledarskap har du utvecklat? Vilka brister har du upplevt i ditt pedagogiska ledarskap?
10. Om du vill utveckla det pedagogiska ledarskapet vidare, vilket stöd behöver du i så fall?
11. Om du skulle sluta och få göra en jobbbanners för att locka hit en efterträdare som skulle utveckla det du påbörjat, vilket innehåll i annonsen skulle du ha med då? (möjligheter, förutsättningar, kultur, struktur/organisering)