



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Årgång 19, nummer 1, 2023

KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift årgång 19, nummer 1, 2023

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom Pedagogik, Pedagogiskt arbete, Didaktik och Specialpedagogik, huvudsakligen vid Karlstads universitet. Syftet med skriften är att ge en bild av forskningsverksamheten i Karlstad och att bidra till debatt inom utbildningsvetenskaplig forskning och praktik. Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna.

Tidskriften har till och med 2018 som regel utkommit en gång per år. Från och med nummer 2019:1 har tidskriften övergått till löpande mottagning av manuskript under året, och från och med 2021 publiceras artiklarna löpande på vår hemsida.

Bidrag till KAPET kan skrivas på svenska, andra nordiska språk eller engelska och skickas till redaktionssekreteraren. Tidskriften ges ut av Institutionen för Pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

Ansvarig utgivare: Martin Grimberg Löfgren

Redaktör: Ann-Britt Enochsson (e-post: ann-britt.enochsson@kau.se)

Redaktionssekreterare: Anna Nissen (e-post: anna.nissen@kau.se)

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

e-ISSN: 2002-3979.

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna.

© författarna.

Ledarskap i förändring och behov av ett ansvarsfullt ledarskap som begrepp för framtidens förskola

Ebba Hildén
Filosofie dr/adjunkt
ebba.hilden@kau.se

Annica Löfdahl Hultman
Professor
annica.lofdahl@kau.se

Abstract

I svensk förskola är endast 40% av de som arbetar utbildade förskollärare, vilket i praktiken innebär att undervisning till stor del genomförs av barnskötare (eller annan pedagogisk personal). I förskolans styrdokument anges att det är förskolläraren som ska ansvara för undervisningen. Om barnskötare genomför undervisningen ska detta ske under ledning av förskollärare. I artikeln undersöks hur förskollärare beskriver sitt ledarskap över barnskötarens undervisning. Analysen har genomförts med stöd i teorier om lärares professionalism som ansvarsfull eller som redovisningsskyldig. Resultaten visar på flera spänningsfält mellan dessa logiker, där förskollärares ledarskap över barnskötarens undervisning både förhåller sig till ett professionellt ansvar och en redovisningsskyldighet, men där redovisningsskyldigheten tenderar att överväga. Resultaten diskuteras utifrån möjligheten att etablera ett nytt ledarskapsbegrepp i förskolan: ansvarsfullt ledarskap.

Nyckelord

Förskola, förskollärare, professionalism, ansvarsfullt ledarskap

Artikeln har genomgått peer-review. Se <https://tinyurl.com/kapetpeerreview>

Inledning och syfte

Den svenska förskolan befinner sig i en sedan länge pågående förändring, som redan för 20 år sen framställdes som en brytningstid (Skolverket, 2004). Det betyder att tidigare arbetssätt succesivt har bytts ut och att förskolans innehåll har fått ett tydligare ämnesdidaktiskt fokus. Begrepp som undervisnings- och lärandemiljöer antyder en utveckling av förskolans verksamhet från barns gruppaktiviteter till ett större fokus på barns individuella lärande och utveckling. Förskollärarnas uppdrag är numera tydligt framskrivet i läroplanen (Skolverket, 2018): Undervisning i förskolan genomförs gemensamt i arbetslaget, men måste ske under ledning av förskollärare. Det är förskollärare som ska leda de målstyrda processerna där undervisning ska ske och som ska ansvara för det pedagogiska innehållet. Barnskötarnas uppdrag är att medverka till undervisning. Det åligger dessutom förskollärare i dagens förskola att ansvara för att spontant uppkomna aktiviteter blir en del av undervisningen. Vi förstår detta som mer än en förändrad uppdragsbeskrivning och hävdar att det är en ganska omvälvande förändring av organiseringen av förskolans verksamhet.

I den svenska förskolan arbetar flera olika pedagogiska professioner. Skolverkets statistik från 2021 visar att förskollärare utgör 40 % av de som arbetar i förskolan, medan de med gymnasial pedagogisk utbildning för arbete med barn utgör 20 %. Övriga 40 % har viss eller ingen pedagogisk utbildning (Skolverket, 2022a). Detta innebär att det i allt högre utsträckning är barnskötare och annan pedagogisk personal som genomför förskolans undervisning. Föreliggande artikel fokuserar specifikt det ledarskap som förskollärare utövar i syfte att leda undervisning som genomförs av barnskötare. Tidigare forskning har visat att dessa situationer inte har varit helt problemfria, då förskolans historiska organisering och arbetssätt har fortsatt stor betydelse (Catucci, 2021; Hildén, 2021; Hildén, m.fl., 2018; Olsson m.fl., 2020). Bland annat visar forskning att förskollärare kan ha svårt att hävda sin formella kompetens från utbildningen visavi barnskötare med längre erfarenhet i yrket. Att det råder en erfarenhetsdiskurs i förskolan, och att erfarenhet övertrumfar utbildningsnivå, innebär att förskollärare, framförallt nyutexaminerade förskollärare, upplever det svårt att leda barnskötare. De uttrycker en oro för att skapa konflikt och trampa någon på tårna (Aastvedt Halland & Kristoffersen Winje, 2022). Forskning som belyst förskolläraryrket (Olsson m.fl., 2020) har påtalat hur dessa och liknande förhållanden bidrar till spänningar där förskollärare väljer att fokusera på barns lärande och på att redovisa kvalitetsaspekter i förskolans utbildning, vilket gör att ledarskap över barnskötarens undervisning ges en undanskymd position.

Mot denna bakgrund är syftet med föreliggande artikel att bidra med kunskap om det ledarskap som förskollärare utövar över barnskötarens undervisning och i vilken mån detta ledarskapsuppdrag har förändrat förskolans organisatoriska verksamhet. Vidare avser vi att diskutera ett möjligt ansvarfullt ledarskap som förmår beakta förskolans historiska arbetssätt och organisering i nuvarande och framåtblickade undervisningsprocesser. De frågeställningar som väglett analysen är:

- Hur framställs förskollärares profession när förskollärare leder undervisning som genomförs av barnskötare?
- Vilka erfarenheter, handlingar och visioner kommer till uttryck när förskollärare leder undervisning som genomförs av barnskötare?

Ledarskap i förskolan – aktuell forskning

När ledarskapsfrågan riktas mot utbildningssektorn har studier framför allt fokuserat på formella ledare så som rektorer och skolchefer, och då i större utsträckning inom det obligatoriska skolväsendet än i förskolan (Furu & Valkonen, 2021; Tallberg Broman, 2016). Studier om hur svenska förskollärare leder barnskötare i arbete med undervisning saknas. Liknande aspekter återfinns emellertid till viss del i forskning som bedrivits i Norge, där förskollärare ofta arbetar med assistenter, vilka med viss modifikation kan jämföras med barnskötare i svensk förskola. Några av dessa studier visar att det finns väsentliga skillnader mellan förskollärare och assistenter vad gäller ledning och planering av det didaktiska arbetet. Däremot genomförs det praktiska arbetet i barngruppen med stora likheter (Håberg, 2015). Aasen och Birkeland (2018) studerade vilka motiv assistenter som vidareutbildade sig till förskollärare hade för detta, när det praktiska arbetet ändå visade så stora likheter. De fann bland annat att assistenter framhöll betydelsen av förskollärares ledarskapskompetens, vilket assistenterna också ville utveckla under sin utbildning. Att ledarskap skulle vara en del av förskollärares kunskaper kan tyckas självklart, men det är långt ifrån självklart vad ledarskapet innebär i praktiken, liksom hur förskollärare ska utveckla sitt ledarskap.

Tidig forskning inom området ledarskap i utbildningssammanhang visar att ledarskap inte varit en viktig del av lärarutbildning, vare sig i Sverige eller i internationella sammanhang (von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012). När det förekommit har det bäddats in i kurser om barns utveckling eller om specialpedagogik. När ledarskap introducerades i utredningen om en ny lärarutbildning 2008 (SOU 2008:109) kom ledarskap att ingå i samma kursplaner som sociala relationer och konflikthantering. På så vis framstår lärares ledarskap som nära relaterat till undervisning. Enligt von Schantz och Lundgren (2012) har det även betonats som en förutsättning för att skapa goda undervisningsmiljöer, bl.a. i reformen om lärarlegitimation. När blivande förskollärare själva pratar om ledarskap används begreppet som en form av paraplybenämning för att tala om en mångfald av aspekter beträffande förskollärares arbete. Däremot, menar Brodin Olsson (2019), definieras inte termen ledarskap, och både förskollärarstudenter och lärarutbildare använder sig av *ledarskapet* i bestämd form, som om det vore något självklart. Det leder till att ledarskap blir ett vardagligt begrepp som är svårt att relatera till den framtida yrkesrollens tydliga ledarskapsuppdrag. Att det dessutom finns en mångfald av relaterade, överlappande och distinkta begrepp för att rama in ledarskap i förskola och skola gör forskningsfältet en aning otydligt, eller i analogi med hur Håkansson och Sundberg (2018)

beskriver forskningsfältet om lärares ledarskap i skolan: ”svåröverskådligt, motsägelsefullt och splittrat” (sid 34).

I flertalet forskningsstudier skrivs förskollärares ledarskap i arbetslaget fram som en betydelsefull förutsättning för en utbildning där läroplanens intentioner realiseras (Heikka m.fl., 2019; Scott & Kivunja, 2015; Shah & Hashmi, 2021; Siraj-Blatchford & Manni, 2006; Williams & Sheridan, 2018). Ett väl utvecklat och definierat ledarskap blir därmed en viktig kvalitetsaspekt (Yue m.fl., 2021). Förskollärares ledarskap har även uppmärksamats av Nordiska ministerrådet (Hännikäinen & Lipponen, 2017, s. 27), som i en rapport inom området förskollärares kompetens betonar behovet av ”an increased demand on pedagogical skills in leadership to lead and develop education in the ECEC”.

När frågan om förskollärares ledarskap behandlas inom forskning relateras ledarskap inte sällan till att förskollärare är en del av ett arbetslag där ledarskap framställs som kollegialt eller som distribuerat (Zulkifly m.fl., 2020). Förskolans styrdokument ger en tydlig anvisning om att förskollärares ledarskap innefattar att leda andra yrkeskategorier inom arbetslaget och att ta ansvar för pedagogiska beslut (Eriksson, 2015; Eriksson m.fl., 2018; Heikka m.fl., 2019; Vallberg Roth m.fl., 2018). Trots detta visar forskning att ledarskap i praktiken snarare vilar på alla i arbetslaget än bara på förskollärare (Heikka m.fl., 2019, Hildén, 2021). Flera studier visar på motstånd och svårigheter bland förskollärare att leda kollegor i undervisningssituationer. Det finns en oro för att skapa osämja i arbetslaget. Ledarskap av vuxna beskrivs som obekvämt och krävande. Förskollärare tenderar att tona ner betydelsen av sin egen ledarkompetens och betonar istället personlighetsdrag och intressen inom arbetslaget som viktiga när undervisning ska genomföras (Catucci, 2021; Cervantes & Öqvist, 2021; Hildén, 2021). Motståndet förklaras ofta med förskolans långa tradition av arbetslag med horisontal fördelning av arbetsuppgifter, där alla kan göra allt, där fokus riktas mot att komma överens och där harmoni ses som idealet (Aasen, 2010; Hildén m.fl., 2021). Detta fenomen har beskrivits av Hard (2006, s. 3) som ”a discourse of niceness”, och förskollärare själva beskriver att de lovordar den vänliga och familjära stämningen i arbetslaget (Hard & Jónsdóttir, 2013). Den risk som snällhetsdiskursen kan leda till är att om förskollärarna, med sina mer specialiserade kunskaper från utbildningen, avstår från att leda kollegor så anpassas innehållet istället till vardagskunskaper (Catucci, 2021; Larsen & Slåtten, 2017). Den kritik mot det kollegiala ledarskapet som framförs inom forskning kan sammanfattas som att det, utifrån förskolans historia och tradition, begränsar möjligheten att utveckla och förändra verksamheten. På så vis bidrar ett kollegialt ledarskap till en stagnation av förskolans organisering. När ledarskapet är distribuerat innebär det att flera personer ges möjlighet att utöva ledarskap i olika aktiviteter. Detta beskrivs som ett effektivt sätt att utnyttja kompetenser (Denee & Thornton, 2018). Zulkifly m.fl., (2020) menar att kollegialt och distribuerat ledarskap ofta betraktas som två sidor av samma mynt, där kollegialitet ses som kärnan i det distribuerade ledarskapet. I en omfattande litteraturöversikt visar de dock på begreppens olika karaktäristika. Framförallt påvisar de att makt och autonomi inte ligger hos förskolläraren i det distribuerade ledarskapet utan alltid återfinns hos den formella

ledaren (rektor). Kritik mot ett distribuerat ledarskap handlar framförallt om att det kan upplevas som alltför många ledare. Det blir rörigt och oklart angående vem som egentligen har något att säga till om (Jensen, 2022).

De ledarskapsbegrepp som vi explicit lyft fram här, liksom ett flertal andra ledarskapsbegrepp inom såväl utbildningssektorn som tjänstesektorn (etiskt, tillitsbaserat, verksamhetsnära m fl.), har naturligtvis aspekter som är värdefulla att beakta, och de ska inte ”kastats ut med badvattnet” när nya tankar utvecklas. Men när vi sammanfattningsvis tolkar tidigare forskning inom området framträder, trots en mångfald av studier, en brist på ett ledarskapsbegrepp som kan tydliggöra och vägleda förskollärare i det nya uppdraget som innebär att de ska utöva ledarskap över barnskötarens undervisning.

Teoretiska utgångspunkter

För att beskriva förskollärares ledarskap över barnskötarens undervisning använder vi två relaterade teoretiska begrepp som båda är starkt förankrade inom pragmatismen. Vi menar att *hur* ledarskap utövas är relaterat till den lärarprofessionalism som råder i den aktuella förskolekontext där undervisningen ska äga rum. Med lärarprofessionalism menar vi den pedagogiska kvaliteten på hur förskollärare utövar sitt ledarskap i den professionella praktiken i relation till det innehåll som ledarskapet riktas mot. Här stöder vi oss på Solbrekke och Englund (2011) och Englund och Solbrekke (2015) som belyser två typer av professionslogiker. Å ena sidan *professionellt ansvar* som innebär en autonom förskollärare som kan agera i nuet och bedöma en situation utifrån sin kompetens, som har tillit till sina kollegor och som kan agera proaktivt, dvs. som kan rikta sina handlingar mot en framtida situation i förskolan. Å andra sidan beskrivs en professionslogik grundad i New Public Management, där det professionella utgörs av en *redovisningsskyldighet* som innebär att knyta an till styrdokument och standardiserade normer för undervisning, att kontrollera och att låta fördefinierade bedömningsgrunder avgöra vad som ses som undervisningens kvalitet. Inom denna professionalism handlar förskolläraren reaktivt i förhållande till arbetsgivares och politikens beslut.

Som analytiska redskap för studien har vi valt några kännetecken för dessa olika typer av professionslogiker (se tabell 1), som vi menar passar förskolans kontext samt för de beskrivningar av ledarskap som utgör studiens data. I den ursprungliga modellen återfinns ytterligare kännetecken för de olika professionslogikerna (*professionellt ansvar* och *redovisningsskyldighet*) som vi prövat, men vi har valt bort dem i denna studie då de behandlar andra aspekter av lärarprofessionalism än dem vi fokuserar på.

Det finns en ansevärd mängd studier som använder liknande analyser för att beskriva lärarprofession. För att närma oss förskollärares profession relaterar våra analyser bland annat till Olsson m.fl. (2020), som studerat förskolans undervisning som en företeelse i

rörelse. I deras analyser framstår förskollärares profession i spänningsfältet mellan professionellt ansvar, där mötet med barnen fokuseras, och redovisningsskyldighet, där redovisning av målstyrd undervisning synliggörs. Vi vill betona att de två ytterligheter av professionslogiker som framställs i tabellen endast utgör analytiska begrepp. Båda professionslogikerna är nödvändiga på sitt vis, och de både påverkas av och påverkar den förskolekontext där förskollärarna utövar sitt ledarskap. I faktiska situationer förekommer de två logikerna inte som antingen eller, utan snarare i form av ett komplext samspel, om än oftast med en viss tyngdpunkt åt den ena eller andra logiken.

Tabell 1

Professionella logiker baserade på förskollärares professionella ansvar respektive redovisningsskyldighet. Modifierad och reducerad utifrån Englund och Solbrekke (2015).

Professionellt ansvar	Redovisningsskyldighet
Professionellt mandat	Fördefinierad styrning
Tillit	Kontroll
Proaktiv	Reaktiv

För att tolka, förstå och beskriva betydelser av förskollärares ledarskap över barnskötarens undervisning utifrån dessa olika professionslogiker har vi dessutom utgått från teorier om lärares handlingsberedskap (teacher agency, TA) (Priestley m.fl., 2015). De centrala utgångspunkterna inom TA är handlingar som är grundade i och som uttrycks genom erfarenheter i de temporala dimensionerna dåtid, nutid och framtid. TA fokuserar på att nuet involverar en kapacitet att både lära sig från dåtid och att uttrycka föreställningar om en ännu inte nådd framtid. För att greppa komplexiteten i hur förskollärare beskriver och utövar sitt ledarskap över barnskötarens undervisning behöver samtliga tre tidsdimensioner finnas med. *Erfarenheter* är därmed ett centralt analytiskt begrepp.

I dåtidens dimension framträder de tidigare erfarenheter av ledarskap och förskolans organisering som förskollärare använder för att skapa mening och förståelse i situationer där ledarskap utövas. I nuets dimension kan vi, genom att synliggöra hur ledarskap tar form och utvecklas i den specifika förskolekontext som förskollärare och barnskötare befinner sig i, tolka och förstå vilka nya erfarenheter som tillägnas. I framtidens dimension menar vi att visioner och ideal om ledarskap relaterat till undervisning i förskolan synliggörs.

Vi förstår TA som att förskollärare tillägnar sig och utövar handlingsberedskap om ledarskap i de sammanhang där de leder barnskötarens undervisning. Teoretiskt benämner Priestley m.fl. (2015) det som en ekologisk ansats där nuets kontext inverkar på förskollärares möjligheter att utöva och utveckla ledarskap. Kontexten innefattas av kulturella, materiella och strukturella resurser. I analysen av våra data har framförallt de kulturella resurserna i termer av traditioner inom förskolans sätt att organisera ledarskap och undervisningsaktiviteter utgjort analytiska redskap. Därtill har strukturella resurser i form

Hildén & Löfdahl Hultman: Ledarskap i förändring och behov av ett ansvarsfullt ledarskap som begrepp för framtidens förskola

av förskolans styrdokument, liksom materiella resurser i form av de fysiska lärmiljöerna varit föremål för analys.

Metod, forskningsetik, data och analys

Data utgörs av korta skriftliga beskrivningar om ca ½ -1 A4-sida som samlats in från 18 förskollärare och tre barnskötare. Samtliga arbetar på tre förskolor under ledning av samma rektor. Förskolornas gemensamma arbetssätt utgörs av specifikt arrangerade lärmiljöer, där undervisning relaterad till läroplanens olika mål genomförs. Därtill arbetar samtliga förskolor med pedagogisk dokumentation som ett processuellt arbetssätt för att planera, analysera och följa upp undervisningen. Vi har medvetet valt anställda förskollärare och barnskötare vid dessa förskolor för att ett gemensamt arbetssätt ska ligga till grund för de beskrivningar av förskollärares ledarskap som vi analyserar. Det innebär naturligtvis en begränsning då andra arbetssätt och dokumentationspraktiker skulle kunna visa på en variation av ledarskap relaterat till olika arbetssätt. Vi avser inte att generalisera resultat från våra analyser, men menar ändå att det finns grund att anta att det ser likartat ut på de flesta förskolor. Detta antagande grundar vi i det faktum att alla förskolor ska dokumentera sitt kvalitetsarbete, och att förskolorna inspireras av de råd och anvisningar om möjliga dokumentationspraktiker som Skolverket hänvisar till (Skolverket, 2022b).

De 21 forskningspersonerna utgör drygt hälften av de som tillfrågats om att, via e-post till oss, lämna en beskrivning utifrån följande fråga:

Undervisning ska ske under ledning av förskollärare enligt skollagen, men det finns inte så mycket skrivet om hur ”under ledning av förskollärare” faktiskt går till, kanske för att det skulle kunna genomföras på många olika sätt. Vad tänker du kring formuleringen ”under ledning av förskollärare”? Hur görs det idag? Vad har du för erfarenheter av att leda undervisning och av att bli ledd?

Frågan har distribuerats av förskolans rektor tillsammans med information om projektet och om frivilligheten med att delta, liksom möjligheten att ta tillbaka sitt samtycke. Forskningspersonerna har även fått information om hur personuppgifter hanteras enligt GDPR. Rektor har inte tagit del av de svar som varje enskild förskollärare eller barnskötare skickat, inte heller vilka som skickat in sina svar eller inte, men har bidragit till att samla in samtyckesblanketter och att överlämna dem till oss. Projektet har granskats av etikrådgivare vid Karlstads universitet (Dnr HS 2022/1305).

Data består av korta texter (sammantaget 5108 ord) som vi läst igenom var för sig och gemensamt. I en första analys har vi sökt i texterna efter vad det innebär att utöva ledarskap över barnskötarens undervisning – eller att bli ledd i undervisning. Här har vi sökt efter vilka ord och innehållsliga begrepp som beskrivningarna innehåller. Vi har använt

oss av ordträd (<https://www.wordclouds.com>) för att få en visuell bild av de mest frekventa orden, och vi har läst och markerat i texten vilka begrepp dessa ord representerar. I ett andra analyssteg har vi tolkat beskrivna ledarskapshandlingar i termer av olika professionslogiker (Englund & Solbrekke, 2015). När vi analyserat vilken profession som framträder när förskollärare utövar ledarskap över barnskötarens undervisning har vi använt de kriterier som passar för förskolans kontext samt för de beskrivningar av ledarskap som utgör studiens data. Därmed har andra kriterier för olika professionslogiker succesivt valts bort.

Slutligen har resultatet av de olika professionslogikerna relaterats till teorin om lärares handlingsberedskap utifrån TA (Priestley m.fl., 2015). Vi har undersökt om särskilda erfarenheter av ledarskap beskrivits och om det går att urskilja visioner och ideal om framtida ledarskap i texterna. Men framförallt har kulturella resurser i termer av traditioner inom förskolans sätt att organisera ledarskap och undervisningsaktiviteter utgjort vårt analytiska redskap, dvs. vad ligger till grund för förskollärares ledarskapshandlingar och i vilken mån finns spår av en förändrad organisering av förskolans undervisningspraktik. Teorin om lärares handlingsberedskap används även som en modell för att diskutera hur ett ansvarfullt ledarskap som begrepp kan etableras i förskolan.

Resultat

I beskrivningarna av förskollärares ledarskap över barnskötarens undervisning framträder fyra centrala innehållsliga begrepp: Barn, kollegialitet, lärmiljö och dokumentation. *Barn* är de som undervisningen kretsar kring och som alltid står i centrum för den undervisning som bedrivs, oavsett vem som ansvarar för eller genomför undervisningen. Det framstår som oundvikligt att beskriva ledarskap över undervisning utan att nämna barnen. *Kollegialitet* framställs i termer av arbetslaget, vi och tillsammans. När ledarskap över undervisning nämns så framställs det inte som en relation mellan den som leder och den som leds, utan som en angelägenhet för alla i arbetslaget. *Lärmiljön* är den plats där ledarskapet över undervisning beskrivs äga rum och som har planerats gemensamt i arbetslaget. Det är i lärmiljöerna som de målstyrda undervisningsprocesserna genomförs och dokumenteras. *Dokumentationen* blir som en följd härav ett centralt begrepp för att relatera till processer av såväl undervisning som hur ledning av undervisning genomförs. Det är genom dokumenterad uppföljning och analys som innehållet i undervisningen kan kontrolleras och säkerställas. Dessa fyra begrepp har vi tagit med oss in i analysen av de professionslogiker som data genererat.

Resultaten av förskollärares professionslogiker beskriver vi som tre spänningsfält kring förskollärares ledarskap över barnskötarens undervisning. Dessa rör sig mellan det professionella mandatet och den fördefinierade styrningen, mellan tillit och kontroll samt mellan proaktivt och reaktivt handlande hos förskollärare. Inom dessa spänningsfält har vi placerat de fyra centrala begreppen barn, kollegialitet, lärmiljö och dokumentation. Barn och kollegialitet visar sig vara starkare kopplat till professionellt ansvar medan

Hildén & Löfdahl Hultman: Ledarskap i förändring och behov av ett ansvarsfullt ledarskap som begrepp för framtidens förskola

lärmiljö och dokumentation visar sig vara starkare kopplat till redovisningsskyldighet. I vår analys nedan visar vi hur dessa fyra återkommande begrepp framträder då förskollärare och barnskötare beskriver förskollärares ledarskap över barnskötarens undervisning.

Mellan det professionella mandatet och den fördefinierade styrningen

Inom detta spänningsfält ser vi å ena sidan förskollärares professionella mandat att ta beslut utifrån egna erfarenheter och kompetens om barns utveckling och lärande och å andra sidan en fördefinierad styrning som utgörs av formuleringarna i olika lokala och centrala styrdokument. Förskollärares professionella mandat framträder i förskollärares och barnskötarens beskrivningar då verksamheten planeras och genomförs utifrån deras kompetens kring barns behov, där barnens rätt till en god utbildning poängteras. Dessa beskrivningar är väl grundade i förskolans tradition och kultur, där ambitionen att genomföra en god utbildning för barnens bästa utgör både erfarenhet och vision. Förskollärarna och barnskötarna beskriver att de tar tillvara på barnens tankar och intressen i undervisningen samt att de genomför barnråd där barnens åsikter, erfarenheter och röster synliggörs:

I stället för att helt och hållet låta barnen styra åt vilket håll verksamheten går tas deras intressen och åsikter i beaktning genom dokumentation och barnråd. Denna information diskuteras och analyseras i arbetslaget för att göra ett nedstamp i vad kommande veckors undervisning ska fokusera på. (förskollärare)

I beskrivningen ovan framgår att det inte är barnen som styr, utan att det är arbetslagets professionella bedömning av vad som är bäst och mest lämpligt att göra som styr. Att utgå från barnens intresse i planering och genomförande av pedagogisk verksamhet har under lång tid funnits med som pedagogiskt förhållningssätt i förskolans verksamhet, där barns delaktighet och inflytande varit centralt.

I andra änden av spänningsfältet ser vi lokala och centrala styrdokument som i beskrivningarna utgörs av läroplan och skollag såväl som rektors direktiv i form av förbestämda reflektionsmallar och den lokala arbetsplanen. Till skillnad från de beskrivningar som faller inom ramen för förskollärares professionella mandat är beskrivningarna här mer samstämmiga och innehåller färre variationer. De är även fler till antalet. Det är tydligt att det är framskrivningarna i de olika styrdokumenterna som villkorar vad som lyfts som rätt och riktigt:

Att vi på avdelningen har ett tydligt, välförankrat mål och syfte med allt vi gör, att beslut och förändringar inte görs lite godtyckligt utan med en genomtänkt tanke och med tydlig koppling till vår läroplan. (förskollärare)

Den professionalism som här framträder förstår vi som redovisningsskyldighet, där lärmiljöer och dokumentationer av genomförd undervisning granskas och kontrolleras i

förhållande till rådande lokala och centrala styrdokument. Framskrivningarna i dessa styrdokument styr vad som synliggörs i dokumentationer, men även i hur lärmiljöer planeras och utvecklas. Både de lokala och de centrala styrdokumenterna är formulerade på förhand och av i huvudsak andra än de yrkesverksamma barnskötarna och förskollärarna, vilket gör att denna företeelse kan beskrivas som en fördefinierad styrning utifrån. Styrningen synliggörs då lärmiljöer och dokumentation granskas och kontrolleras av förskollärare efter själva genomförandet. Vi går nu vidare med nästa spänningsfält som framträder mellan tillit och kontroll.

Mellan tillit och kontroll

Inom detta spänningsfält beskrivs tillit med koppling till kollegialitet, där förskollärare leder barnskötarens undervisning på ett tillitsfullt och respektfullt sätt så att arbetslaget blir ett demokratiskt forum där allas röster blir hörda och där alla görs delaktiga. Kontroll, i andra änden av spänningsfältet, ser vi i beskrivningar av förskollärares yttersta ansvar, som av både barnskötare och förskollärare förstås som ett ansvar att i efterhand kontrollera att lärmiljöer och dokumentation uppfyller kraven i förhållande till rådande styrdokument.

Förskollärarna visar stor tillit till barnskötarnas kompetens och förmåga, vilket framgår genom att barnskötare ses som givna att genomföra undervisning. I förskollärarnas beskrivning av hur de vill leda barnskötarna återfinns ord som demokrati, respekt, trygghet och tillit. Ett exempel på förskollärares tillit till barnskötarens kompetens ser vi i beskrivningar av den spontana undervisningen, där beslut tas i stunden utifrån egen erfarenhet och kompetens kring vad som är bäst att göra. Vi ser att den spontana undervisningen i viss mån överlämnas till barnskötarna och icke legitimerade förskollärare, då den inte kopplas till målstyrning och därför frigörs både från granskning efteråt och från styrning utifrån styrdokumentens mål under genomförandets gång. Även barnskötarens delaktighet och inflytande inom ramen för reflektion och analys ses som självklart. När dokument ska analyseras, och när beslut ska tas om möjlig utveckling framåt görs det utifrån ett kollektivt ansvar:

I och med att vi har insyn i varandras processer och det som pågår i lärmiljöerna och diskuterar dessa gemensamt så blir det ett kollektivt ansvar för den undervisning som vi erbjuder. (förskollärare)

Det kollektiva ansvaret som exemplifieras ovan innefattar, förutom att förskollärare och barnskötare gemensamt ansvarar, även att förskollärarna tar ett kollektivt ansvar att leda barnskötarnas undervisning. Det innebär att det inte är den individuella förskolläraren som behöver gå in och styra barnskötarens undervisning, utan att denna styrning sker då flera förskollärare finns på plats (exempelvis inom ramen för den gemensamma reflektionstiden). Förskollärarna uttrycker i sina beskrivningar att de uppskattar att inte behöva

Hildén & Löfdahl Hultman: Ledarskap i förändring och behov av ett ansvarsfullt ledarskap som begrepp för framtidens förskola

styra och leda ensamma utan tillsammans med andra förskollärare. Lärmiljöernas utformning och iordningställande samt vilka möjligheter till utveckling och lärande som möjliggörs i de olika lärmiljöerna diskuteras i kollegiala sammanhang som reflektionstid och gemensam analys. Det gemensamma och fokus på *vi* är starkt framträdande i beskrivningarna. Vi kopplar detta både till förskolans tradition och kultur och till de enskilda förskollärarnas erfarenheter av ett arbetslag där alla kan göra allt utifrån solidaritet och rättvisepprinciper.

I andra änden av spänningsfältet ser vi återkommande formuleringar om förskollärares yttersta ansvar för undervisningen. Att ha det yttersta ansvaret innebär att förskollärarna kontrollerar arrangerade lärmiljöer och genomförd dokumentation. En av barnskötarna beskriver att det är förskolläraren som kontrollerar dokumentationen av genomförd undervisning i syfte att granska så att det blir rätt och riktigt i förhållande till rådande styrdokument:

Den erfarenheten som jag har är att vi tillsammans i arbetslaget har reflexion 1 gång i veckan där vi har en stund var för att läsa upp våra dokumentationer för varandra. Förskolläraren har ansvar att se om min undervisning bedrivs enligt läroplansmålen och för att säkerställa att det som jag har dokumenterat stämmer. (barnskötare)

Här förstår vi det yttersta ansvaret som en kontrollfunktion, där förskolläraren säkerställer att barnskötarens undervisning och dokumentation uppfyller kraven från rådande styrdokument. Vi tolkar förskollärares yttersta ansvar som ett reaktivt sätt att agera, något som vi närmare redogör för nedan.

Mellan proaktiv och reaktiv

Inom detta spänningsfält återfinns förskollärares och barnskötarens beskrivningar av förskollärares ledning. Förskolläraren agerar proaktivt i förhållande till bedömningar av barns behov och intresse, utveckling och lärande, exempelvis under reflektionstiden då arbetslaget gemensamt planerar vad som ska göras framöver i syfte att främja barnens utveckling och lärande. Ett mer reaktivt sätt att agera ser vi i förskollärares ledning då lärmiljöer och dokumentation granskas och utvärderas. Eftersom förskollärare visar tillit till barnskötarens kompetens uteblir dock den proaktiva ledningen av barnskötarens undervisning. Istället lämnas planering såväl som genomförande av undervisning till den barnskötare som ansvarar för lärmiljön och den undervisning som genomförs där. Det är först efteråt, när undervisningen dokumenteras som förskolläraren går in och leder barnskötaren, vilket vi ser som ett reaktivt sätt att agera.

Det är viktigt vi gör rätt saker. Om så inte är fallet behöver jag ta mitt ledarskap och se till att vi följer agendan och om undervisningen inte sker i miljöerna så behöver jag ta tag i det. Endera genom att prata med personen och kolla så hen förstår vad det handlar om eller att lyfta det högre upp till min rektor om det skulle behövas. (förskollärare)

Citatet ovan tydliggör även en ytterligare aspekt av förskollärares yttersta ansvar: Om inte ledning av barnskötarens undervisning och genomförda dokumentation får önskad effekt så har förskolläraren ansvar att rapportera detta till rektor.

Sammanfattningsvis ser vi att de aspekter av förskollärares profession, där ledarskap över barnskötarens undervisning beskrivs, omfattas av både professionellt ansvar och redovisningsskyldighet. En aspekt av förskollärares profession, professionellt ansvar, formas av främjandet av barns utveckling och lärande samt av kollegialiteten i arbetslaget, som präglas av tillit och respekt. Här ser vi hos förskollärarna ett proaktivt agerande som är väl förankrat i förskolans tradition och kultur. Den andra aspekten av förskollärarnas profession, redovisningsskyldighet, formas av kontroll av redan genomförd undervisning samt av lärmiljöer och dokumentation. Här ser vi istället ett reaktivt sätt att agera hos förskollärarna. Det vi saknar i de texter som utgör våra data är konkreta beskrivningar av förskollärares proaktiva ledning av barnskötarens undervisning, dvs. hur barnskötare leds i genomförandet av själva undervisningen med utgångspunkt i didaktiska och pedagogiska frågeställningar om vad och hur. Förskollärarnas reaktiva sätt att agera i förhållande till redan genomförd undervisning och dokumentation relaterar vi till yttre styrning, där det inte är förskollärarnas professionella bedömningar styr, utan snarare fördefinierade mål och styrdokument som formulerats av andra.

Professionella logiker och förskollärares handlingsberedskap

För att tolka och förstå förskollärares möjliga handlingsberedskap med utgångspunkt i de resultat vi sett i relation till de professionella logikerna så återanvänder vi de fyra begreppen barn, kollegialitet, lärmiljö och dokumentation och placerar dem i de olika temporala dimensionerna i modellen av förskollärares handlingsberedskap. Vi ser att barn och kollegialitet finns väl grundat i tidigare erfarenheter (dåtidens dimension), där det professionella mandatet utifrån tillit till egen och andras kompetens synliggörs.

I nuets dimension ser vi att förskollärarna tar med sig dessa tidigare erfarenheter när de planerar, genomför och utvärderar lärmiljöerna. Vi tolkar lärmiljöerna som materiella resurser. Såväl förskolans lokaler, barnen och de pedagoger som arbetar där påverkar hur lärmiljöerna tar form. Då lärmiljöernas innehåll processas i arbetslaget ser vi att förskollärares ledarskap manifesteras i vad som kan benämnas som en form av kollegialt ledarskap där alla kan göra allt. Detta förstår vi som en kulturell resurs som repeterar förskolans historiska organisering. I nuets dimension finns även strukturella resurser som lokala och centrala styrdokument om barns lärande och utveckling som inverkar på förskollärares handlingsberedskap när lärmiljöer och undervisningsdokumentation utvärderas. I enlighet med Priestley m.fl. (2015) innebär TA att nuet involverar en kapacitet att både lära sig från dåtid och att uttrycka föreställningar om en ännu inte nådd framtid. Med stöd häri förstår vi de kulturella, materiella och strukturella resurserna som påver-

Hildén & Löfdahl Hultman: Ledarskap i förändring och behov av ett ansvarsfullt ledarskap som begrepp för framtidens förskola

kansfaktorer som sammanfaller med en avsaknad av förskollärares egna visioner av ledarskap över barnskötarens undervisning i framtidens dimension. Istället ser vi ambitionen att dokumentera rätt i förhållande till formuleringar i styrdokument.

Förskollärares handlingsberedskap, som är uppbyggt av både erfarenheter och visioner, synliggörs i nuets dimension i det som de själva beskriver som lärmiljöer. Här finns en utvecklad handlingsberedskap som bygger på erfarenheter och visioner om barnens utveckling och lärande. Men när vi kommer till förskollärares handlingsberedskap att leda barnskötarens undervisning ser vi att den är näst intill obefintlig. I beskrivningarna framträder de egna erfarenheterna som grundade i kollegialitet och tillit, vilket förstärks av de kulturella resurserna i form av historisk och traditionell organisering i arbetslag där alla kan göra allt. När de kulturella resurserna kombineras med egna erfarenheter hindrar det förskollärare från att aktivt leda barnskötare i hela processen med dokumentation av lärmiljöerna i förhållande till förskollärares uppdragsbeskrivning i styrdokumentet (strukturell resurs), dvs. att leda undervisningsprocesser. Vi ser att de kulturella och strukturella resurserna motverkar varandra och på så vis hindrar förskollärare från att tillägna sig handlingsberedskap kring ledarskap över barnskötarens undervisning.

Diskussion

Våra resultat visar att förskollärares ledarskap över barnskötarens undervisning utgör ett komplext uppdrag som rör sig mellan olika professionella logiker (se även Olsson m.fl., 2020). I likhet med tidigare forskning (Catucci, 2021; Heikka m.fl. 2019, Hildén, 2021; Hildén m.fl., 2021; Olsson m.fl., 2020) har vi påvisat att kollegialiteten och de kulturella resurserna i form av förskolans kultur, dess historiska organisering och förskollärares och barnskötarens egna erfarenheter väger tungt när beskrivningar av ledarskap bäddas in i beskrivningar av att alla kan göra allt i förskolans arbetslag. Snällhetsdiskurser (Hard, 2006) liksom erfarenhetsdiskurser (Aastvedt Halland & Kristoffersen Winje, 2022) har knappast bidragit till att förskollärares handlingsberedskap att leda barnskötarens undervisningsprocesser stärkts. Vi kan krasst konstatera att den enligt styrdokumentet förväntade omvälvande förändring av organiseringen av förskolans verksamhet inte fått genomslag. Det har till och med visat sig att vårt språkliga val att beskriva förskollärares ledarskap *över* barnskötarens undervisning har ifrågasatts av andra forskare och alternativ som att leda *med* och *för* har föreslagits. Det har bara stärkt oss ännu mer i vår övertygelse att vi som forskare behöver bidra till att synliggöra och diskutera förskollärares ledarskap av undervisningsprocesser som genomförs av barnskötare.

Genom att applicera resultaten från analyser av professionella logiker på teorin om lärares handlingsberedskap (Priestley m.fl., 2015) har vi visat att det verkar vara svårt för dem som arbetar i förskolan att formulera visioner om ledarskap annat än i termer av att vara reaktiv och granska dokumentation av undervisning i termer av rätt eller fel. Vi har visat att de proaktiva aspekterna av att utöva ledarskap över barnskötarens undervisning

inte artikuleras i termer av pedagogiska strategier (hur) och didaktiska innehåll (vad) utan förblir osynligt i arbetet med pedagogisk dokumentation av lärmiljöer. Förvisso skulle ytterligare studier som specifikt studerar innehållsliga aspekter av pedagogisk dokumentation kunna tydliggöra detta, vilket är en empirisk fråga att ta vid. Vi väljer att diskutera ledarskapsvisioner från ett teoretiskt resonemang grundat i Englund och Solbrenkes (2015) tankar om att det professionella ansvaret kan ses som hotat. Hotet kommer bland annat från språkliga begrepp hämtade från marknadslogiker och New public management, exempelvis med ord som evidensbaserat, som har blivit ett populärt ord för att ge legitimitet till pedagogiska praktiker av olika slag. Vi ser två språkliga begrepp som är flitigt använda i förskolan idag, nämligen *lärmiljö* och *pedagogisk dokumentation*, som vi menar delvis döljer de kännetecken som finns för en redovisningsskyldighet och som därmed gör pedagogisk dokumentation till ett instrument där redovisningsskyldigheten mer eller mindre vävs in utan att förskollärarna görs medvetna om detta. Vi förstår det som en *smygande översättningsprocess* (se Folke-Fichtelius & Löfdahl, 2016; Hildén m.fl., 2018; Koselleck, 2002) av förskolans praktik från en moralisk logik byggd på professionellt ansvar till en ekonomisk och juridisk logik där kontrollerande ständigt pågår. Kanske är det den pågående översättningsprocessen som gör att vi tycker oss ha svårigheter att se hur förskollärares ledarskap över barnskötarens undervisning artikuleras. De ord och begrepp som vanligtvis skulle användas (lek, omsorg, rörelse) och som vi förväntade oss att få syn på i vårt empiriska underlag passar kanske inte in i den redovisningsskyldiga professionens språkbruk.

Vi har sett en övervikt av redovisningsskyldighet och kontroll i nuets ganska statiska dimension som utgör förskolans praktik, den smygande översättningsprocessen till trots. Det finns med andra ord hopp om förändring om förskollärare och barnskötare får vägledning i att utveckla ett språk och praktiska handlingar för ledarskap över barnskötarens undervisning. För att kunna utöva ledarskap över barnskötarens undervisning behöver förskollärare utveckla en handlingsberedskap som knyter an till de logiker som främst kännetecknar deras professionella ansvar. Vi menar, att utifrån teoretiska grunder om lärares handlingsberedskap (Priestley m.fl., 2015), kan ett nytt teoretiskt begrepp för ledarskap i förskolans kontext som vi kallar *ansvarsfullt ledarskap* utvecklas. Det är ett ledarskap där den professionella logiken bygger på förskollärares ansvar och egna omdömen snarare än på styrning och kontroll. I vår definition av ett ansvarsfullt ledarskap förmår förskollärare ta vara på förskolans historia och goda erfarenheter av tidigare sätt att organisera verksamhet och undervisning när nya sätt att utöva ledarskap utvecklas. Ett ansvarsfullt ledarskap är dessutom ett ledarskap som i nuets dimension förmår hantera de kontextuella aspekter som påverkar förskolans verksamhet och som inte låter marknadslogiker och redovisningsskyldigheter manövrera ut det professionella mandatet. Detta ledarskap innefattas av förskollärares förmåga att formulera visioner om att leda barnskötarens undervisning i framtidens förskola. På så vis betraktar vi ledarskapet som temporalt. Det är ett ledarskap som måste förändras och utvecklas i takt med ett förändrat samhälle och en förändrad förskola, och som ständigt behöver diskuteras och form-

Hildén & Löfdahl Hultman: Ledarskap i förändring och behov av ett ansvarsfullt ledarskap som begrepp för framtidens förskola

uleras i de pedagogiska praktiker där det ansvarfulla ledarskapet genomförs. Därför menar vi att forskare behöver bjuda in förskollärare och barnskötare till medforskande aktioner där ledarskapshandlingar kan prövas, förankras och utvecklas för att bli hållbara handlingar.

Referenslista

- Aasen, W. (2010). Förskoleläraeren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Nordisk pedagogisk Tidsskrift*, 4, 293–305.
- Aasen, W., & Birkeland, J. (2018). Lengselen etter barnehagekunnskap: Når erfarne assistenter ønsker å bli barnehagelærere. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 119–135. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.971>
- Aastvedt Halland, S., & Kristoffersen Winje, A. (2022). «Jeg kunne like gjerne vært en assistent» – En studie av nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 116–128. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>
- Brodin Olsson, M. (2019). *Handledning i ledarskap i förskolläraryr utbildning* [Masteruppsats, Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://hdl.handle.net/2077/63792>
- Catucci, E. (2021). *Undervisningsuppdraget i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv* [Doktorsavhandling, Mälardalens universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-55720>
- Cervantes, S., & Öqvist, A. (2021). Preschool teachers and caregivers' lack of repositioning in response to changed responsibilities in policy documents. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 323–336. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969742>
- Denee, R., & Thornton, K. (2018). Distributed leadership in ECE: Perceptions and practices. *Early Years*, 41(2–3), 128–143. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1539702>
- Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar: Från självpataget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1–2), 8–32. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-348>
- Eriksson, A., Svensson, A-K., & Beach, D. (2018). Reformimplementering i förskolepraktik: Ett exempel på hur förskollärarens ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag. *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik*, 4(2), 59–75. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-13267>
- Englund, T., & Solbrenke, T.D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3–4), 168–194.
- Folke-Fichtelius, M., & Löfdahl, A. (2016). En smygande översättningsprocess - en begreppsanalys av innebörder av omsorg i texter om förskolans systematiska kvalitetsarbete. I M. Elmgren, M. Folke-Fichtelius, S. Hallsén, H. Román, & W. Wermke (Red.), *Att ta utbildningens komplexitet på allvar. Vänskrift till Eva Forsberg* (ss. 285–298). Acta Universitatis Uppsalensis.
- Furu, A-C., & Valkonen, S. (2021). Gearing up for sustainability education in Finnish early childhood education and care (ECEC): Exploring practices and pedagogies by means of collegial reflection and discussion. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(2), 30–42.

- Hard, L. (2006). *How is leadership understood and enacted within the field of early childhood education and care?* [Doktorsavhandling, Queensland University of technology]. QUT ePrints. <https://eprints.qut.edu.au/16213/>
- Hard, L., & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>
- Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., Strehme, P., & Waniganayake, M. (Red.) (2019). *Leadership in Early Education in Times of Change, Research from five Continents*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742199>
- Hildén, E. (2021). *Uppdrag undervisning. Bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-83502>
- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A., & Bergh, A. (2018). Undervisning från svenska förskolecheferers perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter. *Barn - Forskning om barn och barndom i Norden, Temanummer: Undervisning i förskolan 3–4*, 147–16.
- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A., & Ribaeus, K. (2021). Teaching as a new mission: Swedish preschool teachers' collegial discussions. *Early Years an International Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1880374>
- Håberg, L. I. A. (2015). *Didaktisk arbeid i barnehagen: kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo], DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44800/AVHANDLING%20H%c3%85BERG%20med%20errataliste.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan: Forskning om att leda för elevers måloppfyllelse*. Natur & kultur.
- Hännikäinen, M., & Lipponen, L. (2017). The Nordic ECEC pedagogy: Current challenges and good practices – and key areas for development in the future. I K. Kristi, E. Johansson, A-M. Puroila, M. Hännikäinen & L. Lipponen (Red.), *Pedagogy in ECEC: Nordic challenges and solutions* (ss. 26–36). Nordic Council of Ministers.
- Jensen, M. (2022). *Ledarskap mitt i verksamheten: Att leda kollegor i förskola, skola och fritidsbem*. Gleerups.
- Koselleck, R. (2002). *The Practice of Conceptual History: Timing history, spacing concepts*. Stanford University Press.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Tidskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14(8), 1–18. <https://doi.org/10.7577/nbf.1811>
- Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan: En företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30–56.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloombury Academic.
- Scott, G., & Kivunja, C. (2015). *Change matters: Making a difference in education and training*. Allen Unwin.
- Shah, A., & Hashmi, K. (2021). Early childhood teachers' perceptions of their leadership roles at pre-primary level. *New Horizons*, 15(2), 1–16. [https://doi.org/10.29270/NH.15.2\(21\).01](https://doi.org/10.29270/NH.15.2(21).01)

Hildén & Löfdahl Hultman: Ledarskap i förändring och behov av ett ansvarsfullt ledarskap som begrepp för framtidens förskola

- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2006). *Effective leadership in the early years sector (ELEYS) study: Research report*. Institute of Education, University of London & General Teaching Council for England.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Fritzes.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan (Lpfö 18)*. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Skolverket. (2022a). *Barn och personal i förskola - hösten 2021*. <https://www.skolverket.se/get-file?file=9716>
- Skolverket. (2022b) <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/dokumentation-i-forskolan>
- Solbrekke, T. D., & Englund, T. (2011) Bringing professional responsibility back in, *Studies in Higher Education*, 36(7), 847–861. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.482205>
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/en-hallbar-lararutbildning_GWB3109
- Tallberg Broman, I. (2016). Förskolan och dess ledarskap i fokus och förändring. I M. Jarl & E. Nihlfors (Red.), *Ledarskap utveckling lärande: En grundbok för rektorer och förskolechefer* (ss. 222– 244). Natur & Kultur.
- Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Palla, L., Stensson, C., & Tallberg Broman, I. (2018). *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*. Malmö universitet. <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/24496/2018-01-27%20%20Rapport%20-%20reflektionsdokumentet.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- von Schantz Lundgren, I., & Lundgren, M. (2012). Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) - en arena för lärarstudenter att utveckla sin ledarskapsförmåga? *Utbildning och lärande*, 6(1), 50–67. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-10224>
- Williams, P., & Sheridan, S. (2018). Förskollärarkompetens: Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn - Forskning om barn och barndom i Norden, Temanummer: Undervisning i förskolan 3–4*, 127–146.
- Yue, X., Ye, Y., Zheng, X., Feng, Y., Yang, Y., & Yang, Y. (2021). What about private kindergarten teachers' authentic leadership? The role of personality traits. *Journal of Education and Learning*, 10(5), 187–196.
- Zulkifly, N. A., Ismail, I. A., & Asimiran, S. (2020). Collegial and distributed leadership: two sides of the same coin? *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1804623>