

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Pedagogiskt ledarskap för personalen, verksamheten och organisationen – en praktknära studie med daghemsföreståndare

Nordin, Pia; Svanbäck-Laaksonen, Mikaela; Heikkilä, Mia

Published in:
Nordisk barnehageforskning

DOI:
[10.23865/nbf.v21.467](https://doi.org/10.23865/nbf.v21.467)

Published: 01/01/2024

Document Version
Final published version

Document License
CC BY

[Link to publication](#)

Please cite the original version:
Nordin, P., Svanbäck-Laaksonen, M., & Heikkilä, M. (2024). Pedagogiskt ledarskap för personalen, verksamheten och organisationen – en praktknära studie med daghemsföreståndare. *Nordisk barnehageforskning*, 21(2), 42-61. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.467>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Pedagogiskt ledarskap för personalen, verksamheten och organisationen – en praktikinära studie med daghemsföreståndare

Pia Nordin^{1*}, Mikaela Svanbäck-Laaksonen¹ & Mia Heikkilä²

¹Åbo Akademi, Finland

²Åbo Akademi, Finland, Stockholms universitet, Sverige

*Korrespondens: Pia Nordin, e-post: pia.nordin@abo.fi

Abstrakt

Syftet med den här studien är att analysera daghemsföreståndares beskrivningar av vad det pedagogiska ledarskapet innebär och hur det genomförs inom småbarnspedagogiken i Svenskfinland. Studien utgår från en kvalitativ metod med ett abduktivt förhållningssätt. Den empiriska datainsamlingen består av semi-strukturerade intervjuer, vilka har genomförts med 13 respondenter. Studiens teoretiska ramverk bygger på teorin om praktikarkitektur (Kemmis & Grootenboer, 2008) och dataanalysen har skett genom innehållsanalys. Vidare har begreppen *sågs*, *görs* och *relateras*, utifrån teorin om praktikarkitektur, använts i analysen (Rönnerman, 2018). I resultaten framträder tre teman som essentiella i det pedagogiska ledarskapet. Temaområdena är: att vägleda personalen, att leda den pedagogiska verksamheten samt att skapa helhetsmässiga ramar för organisationen. Resultaten beskrivs i termer av vad som sägs om pedagogiskt ledarskap, hur pedagogiskt ledarskap görs och hur pedagogiskt ledarskap relateras. De visar att balansen mellan att skapa visioner och mål för verksamheten samt att vara lyhörd för personalen och barngruppen är framträdande.

Nyckelord: pedagogiskt ledarskap; daghemsföreståndare; teorin om praktikarkitektur

Abstract

Pedagogical Leadership for the Staff, the Activities and the Organisation – a Practice-based Study with ECE Centre Directors

The aim of the study is to analyze ECE directors' descriptions of what pedagogical leadership entails and how it is carried out in ECE in Swedish-speaking parts of Finland. The study is based on a qualitative method with an abductive approach. The empirical data collection consists of semi-structured interviews, which

have been conducted with 13 respondents. The study's theoretical framework is based on the theory of practice architecture (Kemmis & Grootenboer, 2008). The data analysis has taken place through content analysis. Furthermore, the concepts *said*, *done* and *related*, based on the theory of practice architecture, have been used in the analysis (Rönnerman, 2018). In the results, three themes emerge as essential in pedagogical leadership. The themes are: to coach the staff, to lead the pedagogical activities and to create holistic frameworks. The results are described in terms of what is said about pedagogical leadership, how pedagogical leadership is done and how pedagogical leadership is related. They show that the balance between creating visions and goals for the operation and being responsive to the staff and the children is essential.

Keywords: *pedagogical leadership; ECE centre director; the theory of practice architecture*

Gästredaktörer: Karin Hognestad, Marit Bøe, Elin Birgitte Ljunggren, Alona Laski og Kari Ludvigsen

Introduktion

Forskningsintresset inom pedagogiskt ledarskap har de senaste åren ökat nationellt och internationellt i takt med att kunskapen om relationen mellan pedagogiskt ledarskap, verksamhetskultur och kvalitet har fördjupats (Ahtiainen et al., 2021; Birkeland et al., 2021). Tidigare forskning och nationell utvärdering visar att innehållet i det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogiken behöver tydliggöras för att stärka kvaliteten och verksamheten i riktning mot de nationella målen för småbarnspedagogiken (Fonsén, 2014; Fonsén et al., 2022; Heikka et al., 2020; Heikonen et al., 2023; Siippainen et al., 2021; Vlasov, 2018, Vlasov et al., 2018). Uppdaterade studier kring pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken i Svenskfinland saknas, och den här studien är därför ett bidrag till förståelsen av pedagogiskt ledarskap ur ett daghemsföreståndarperspektiv.

Verksamheten i den finländska småbarnspedagogiken normeras främst genom styrdokumentet *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022* (Utbildningsstyrelsen, 2022). Småbarnspedagogiken leds i kommunerna vanligen av en *chef för småbarnspedagogik* medan ledaren för daghemmen benämns *daghemsföreståndare* (Siippainen et al., 2021), vilket är jämförbart med rektor i förskola i Sverige och barnehageledare i Norge.

Daghemsföreståndarna leder enligt Fonsén och Mäntyjärvi (2019) samt Heikka et al. (2020) ofta flera daghem och arbetar vanligen i administrativa uppdrag. En utvärdering som gjorts av Nationella centret för utbildningsutvärdering [NCU] (2021) visar att enbart cirka en femtedel av daghemsföreståndarna arbetar i barngrupp, vilket gör att de flesta föreståndarna är ledare på heltid. Daghemsföreståndares arbetsbild varierar beroende på hur kommunerna valt att organisera verksamheten och utövandet av ledarskapet (Heikka et al., 2020). Det här försvårar skapandet av tydliga och enhetliga nationella ledningsstrukturer, menar Fonsén et al. (2022). Många kommuner är för närvarande inne i ett dynamiskt skede och prövar nya lösningsmodeller kring ordnandet av ledarskapet i och med att de finländska styrdokumenterna revideras och utvecklas kontinuerligt (jfr Fonsén & Mäntyjärvi, 2019). De finländska styrdokumenterna visar riktningen för det pedagogiska ledarskapet, men preciserar inte innehållet eller organiseringen (Utbildningsstyrelsen, 2022). Ledningen inom

bildningssektorn i kommunerna och cheferna för småbarnspedagogik har övergripande ansvar för pedagogiskt ledarskap, men daghemsföreståndarna ska förverkliga det i samarbete med lärarna.

Den här studien närmar sig pedagogiskt ledarskap på ett praktiktäna sätt via daghemsföreståndares uttalanden. Vi studerar inte ett agerat pedagogiskt ledarskap utan fokuserar på uttalanden. Gemensamt för respondenterna är att de leder och är chefer över den pedagogiska verksamheten i ett eller flera daghem. Studiens syfte är att analysera daghemsföreståndares beskrivningar av vad det pedagogiska ledarskapet innebär och hur det genomförs inom småbarnspedagogiken i Svenskfinland. Följande forskningsfråga har formulerats utifrån syftet: *Vad innebär pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken enligt daghemsföreståndare? Genom att studera detta kan kunskap om det pedagogiska ledarskapets många dimensioner tydliggöras, och det är ett steg mot att också förtydliga pedagogiskt ledarskap så att det realiserar i linje med styrdokumentet.*

Det pedagogiska ledarskapets komplexitet

Genomgripande strukturella och innehållsliga förändringar har skett inom småbarnspedagogiken en längre tid, både nationellt och internationellt (Ahtiainen et al., 2021; Nihlfors et al., 2023; Pascal, 2019; Ranta et al., 2021). Småbarnspedagogiken i Finland är sedan 2013 en del av utbildningssystemet och styrdokumentet har genomgått större revideringar kontinuerligt sedan dess (Ranta et al., 2021), bland annat 2018 då det stiftades en ny lag, *Lag om småbarnspedagogik (540/2018)*. Dessa kontinuerliga förändringar påverkar verksamheten och synliggör behovet och betydelsen av pedagogiskt ledarskap för att ta sig an dessa förändringar. Enligt Fonsén et al. (2022) sker det vid sidan av utbildningspolitiska förändringar också samhällelig utveckling som påverkar arbetssätten inom utbildningssektorn. Den kulturella, åskådningssmässiga och språkliga mångfalden i samhället ökar, vilket avspeglar sig både i barn- och personalgrupperna och ställer nya krav. En annan samhällstrend är skapandet av större enheter, vilket också syns inom småbarnspedagogiken i och med att nya daghem som byggs ofta har många avdelningar.

Pedagogiken har numera en stark position i småbarnspedagogiken, vilket ställer nya yrkesmässiga krav på daghemsföreståndarna jämfört med då daghemmen var en del av den sociala sektorn (Ahtiainen et al., 2021; Fonsén et al., 2022; Ranta et al., 2021). Ytterligare har daghemsföreståndarens arbetsbild utökats med många arbetsuppgifter kopplade till ekonomi och personalfrågor (Eidevald & Palmgren, 2021; Eriksson et al., 2015; Fonsén & Mäntyjärvi, 2019). Ahtiainen et al. (2021) har undersökt hur daghemsföreståndare ser på sitt arbete baserat på den förändring som skett gällande pedagogikens positionering. Resultaten visar att styrdokument, arbetsklimat och organisatoriska strukturer är centrala delar av ledarskapet, vilket stärker bilden av daghemsföreståndarnas mångfacetterade

arbetsbild (Eskelinen & Hjelt, 2017; Fonsén, 2014; Siippainen et al., 2021). Eftersom innebörden av pedagogiskt ledarskap varierar kan det öka osäkerheten hos enskilda daghemsföreståndare kring hur de verkligen ska genomföra det pedagogiska ledarskapet i praktiken (Fonsén & Keski-Rauska, 2018; Heikka, 2014). Att analysera hur pedagogiskt ledarskap förstås och beskrivs av föreståndarna själva är ett sätt att synliggöra diskrepansen i uppdraget och också synliggöra vilken riktning utvecklingen av pedagogiskt ledarskap kan ta.

Pedagogiskt ledarskap kan användas som paraplybegrepp för att leda pedagogisk verksamhet, att själv vara pedagogisk i sitt sätt att leda och att skapa förutsättningar för andra att arbeta pedagogiskt (Erlandsson, 2019). Det handlar enligt Parrila och Fonsén (2017) och Alava et al. (2016) både om att leda personalens lärande och att leda hela organisationens verksamhetskultur. Det pedagogiska ledarskapet inom småbarnspedagogiken är unikt på det sättet att det oftast formas i nära samarbete mellan daghemsföreståndaren, viceföreståndaren och personalen (Fonsén et al., 2022; Halttunen et al., 2022; Heikka, 2014). Riddersporre (2019) beskriver ledaren som navet i hjulet som har en konstant interaktion med personalen, men också med barnen och föräldrarna. Vanligen görs en uppdelning i administrativt och pedagogiskt ledarskap, men det kan vara problematiskt att särskilja de båda ledarskapsuppdragen eftersom de är nära sammanlänkade (Heikka et al., 2020). Erlandsson (2019) är inne på samma spår och menar att ledarens alla beslut och ageranden, även kring till exempel konflikthantering i personalgruppen eller kommunikation med föräldrarna, påverkar den pedagogiska verksamheten.

Heikka et al. (2020) och Halttunen et al. (2022) betonar att pedagogiskt ledarskap innebär att leda en praktik, men framför allt att skapa strukturer för reflektion kring pedagogiska frågor baserade på styrdokumentet. Erlandsson (2019) menar att följande krav ställs på den pedagogiska ledaren i en lärandepraktik; ledaren ska kunna leda utvecklingsprocesser, kommunicera om arbetsmetoder och mål, ha inblick i det dagliga arbetet, ta ansvar för att följa upp fördelade ledningsuppgifter och utvärdera behov av utvecklingsinsatser.

Enligt Fonsén (2014) består pedagogiskt ledarskap av följande fem samverkande faktorer; värderingar, kontext, verksamhetskultur, ledarens professionalitet och substanskunskande. Parrila (2011) i sin tur menar att en pedagogisk ledare har fyra verksamhetsroller, vilka handlar om att visa riktningen, coacha, stödja och utvärdera. Heikka et al. (2020) understryker att daghemsföreståndarna ska fokusera på verksamhetskulturen. Daghemsföreståndaren ska med andra ord klargöra småbarnspedagogikens uppdrag och förklara målen, lyssna och stödja personalen att finna sin roll i arbetsteamet samt reflektera, ifrågasätta och ställa konstruktiva frågor för att följa upp verksamheten (Parrila, 2011). Franzén och Hjalmarsson (2018) och Birkeland et al. (2021) påpekar att pedagogiskt ledarskap inte ska ses som en persons arbete utan som en flerdimensionell och relationell verksamhet. Bøe et al. (2022) har undersökt daghemsföreståndares strategier för att hantera arbetsrelaterad stress och där stiger social interaktion fram som en av fyra nyckelfaktorer. Även Riddersporre (2019) menar att en ledares viktigaste verktyg är att vara

kommunikativ, samverkande, lärande och öppen. Samtliga dessa tidigare studier visar att det också inom forskningen saknas en entydig förståelse av pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken.

Teoretisk inramning

Studien genomförs i nära anslutning till fältet och kan därmed kategoriseras som en form av praktikinrä forskning där daghemsföreståndarnas uttalanden utgör det praktikinrä. *Teorin om praktikarkitektur* (Kemmis & Grootenboer, 2008) ger synlighet och struktur åt ett innehållsrikt empiriskt material. Den lämpar sig väl för den här studien, eftersom den strävar till att öka förståelsen för vad som sker i en praktik (jfr Kemmis, 2005) och specifikt på vad som *sägs, görs* och *relateras* i en praktik (Kemmis & Grootenboer, 2008; Rönnerman, 2018). Det är inte de enskilda individerna som står i centrum utan det är handlingarna och förståelsen av handlingarna som är centrala (Salo & Rönnerman, 2014).

Rönnerman (2018) framhåller att en praktik formar och utvecklar individerna som finns tillsammans i praktiken samtidigt som praktiken påverkar och påverkas av praktiker runt om. *Teorin om praktikarkitektur* utgår från den lokala kontexten. Enligt Kemmis et al. (2014) och Rönnerman (2018) är olika praktiker tätt sammanvävda med varandra och för att åstadkomma förändring i en praktik krävs också förändring i närliggande praktiker. Likaså påverkar förändring i ett rum praktikarkitekturens två andra rum. Forskaren bör därmed beakta att praktikerna är i konstant, dynamisk förändring (Salo & Rönnerman, 2014). *Teorin om praktikarkitektur* byggs upp av tre rum som står i relation till varandra (Kemmis & Grootenboer, 2008; Rönnerman, 2018; Salo & Rönnerman, 2014), vilka är:

1. *Kulturella-diskursiva rum* som skapas av språket, *sägandet*, ett gemensamt språk och en gemensam förståelse konstrueras.
2. *Materiella-ekonomiska rum* som innefattar ett fysiskt tidsrum där en handling eller ett agerande, *görandet*, utspelas.
3. *Sociala-politiska rum* som handlar om hur och i vilken utsträckning individerna interagerar med varandra och med omgivningen samt hur de utvecklas, *relaterandet*.

Fokus i studien ligger på hur daghemsföreståndarna uttrycker sig om vad som händer i det pedagogiska ledarskapet, det vill säga hur *sägandet*, *görandet* och *relaterandet* om pedagogiskt ledarskap gestaltas i deras uttalanden. I det följande görs en skiss på hur teorin om praktikarkitektur utformas i studien. Det kulturella-diskursiva rummet bildas då daghemsföreståndare beskriver hur hen talar om pedagogiskt ledarskap i olika sammanhang, till exempel med personalen. Genom att reflektera kring vad pedagogiskt ledarskap innebär skapas ett gemensamt språk och en gemensam förståelse för innehållet i pedagogiskt

ledarskap. Det materiella-diskursiva rummet konstrueras utgående från de handlingar som är kopplade till pedagogiskt ledarskap i en viss fysisk praktik, det vill säga hur daghemsföreståndare och lärare genomför och utövar pedagogiska handlingar på ett daghem och hur daghemsföreståndaren beskriver dessa handlingar. Genom det sociala-politiska rummet syns interaktionen och rollfördelningen mellan daghemsföreståndare och lärare i det pedagogiska ledarskapet och genom hur daghemsföreståndare beskriver att detta sker. Även relationen till andra aktörer, såsom föräldrar eller omgivningen, kommer till uttryck i det här rummet.

De tre rummen är abstrakta och svåra att skilja från varandra, eftersom de är i ständig utveckling och växelverkan. Salo och Rönnerman (2014) framhåller att en forskare ofta går via språket, sägandet, då teorin används i metodologiskt syfte. Genom språket urskiljs görandet och relaterandet i en praktik. Det sker också i den här studien då respondenternas språkliga uttalanden om vad de säger, gör och relaterar inom det pedagogiska ledarskapet ligger som grund för dataanalysen, vilket beskrivs i följande kapitel.

Metodologisk utgångspunkt

Studien har en kvalitativ inriktning med en abduktiv ansats, eftersom den syftar till att belysa daghemsföreståndares uttalanden kring vad pedagogiskt ledarskap inbegriper och hur det genomförs inom småbarnspedagogiken i Svenskfinland. Med abduktiv ansats avses att metoden utgår både från empirin (induktion) och från teorin (deduktion), och ger på detta sätt nya infallsvinklar samt kan stödja forskaren att fördjupa mönstren i empirin (Alvesson & Sköldberg, 2017; Koslowski, 2017; Olsson & Sörensen, 2021). Vi har applicerat abduktiv ansats i syfte att skapa förståelse för vad som sker i skärningspunkten mellan det empiriska materialet och teorin. I den här studien innebär det att analysbegrepp från teorin knyts ihop med transkriptionerna i en iterativ process. På det sättet nås en mer fördjupad förståelse i analys- och tolkningsprocessen av resultaten än om materialet tolkats och analyserats enbart induktivt (Fejes & Thornberg, 2019).

Analys- och tolkningsprocessen har karaktäriserats av en ständig pendling mellan respondenternas uttalanden och analysbegreppen från teorin (jfr Fejes & Thornberg, 2019) för att sedan bygga in respondenternas svar i praktikarkitekturens tre rum. I abduktion är det möjligt att sammanföra två faktorer som inte har ett naturligt samband (Reichertz, 2014), vilket också sker i den här studien. Att tillämpa abduktiv ansats är en krävande process, men slutresultatet ger vanligen nya perspektiv och fördjupad förståelse (Reichertz, 2014). Studien riktar inte in sig enbart på vad respondenterna säger om pedagogiskt ledarskap, utan även görandet och relaterandet kommer till uttryck. Det stärker vår förståelse av innehållet i deras uttalanden. Ifall enbart sägandet hade undersökts skulle eventuellt någon central aspekt i relation till forskningsfrågan ha gått förlorad.

Deltagare och datainsamling

Urvalet av respondenter har skett genom ett medvetet urval (Bryman, 2018), vilket i den här studien innebär att respondenterna har deltagit eller deltar i samma processfortbildning. Respondenterna har därmed ett intresse för pedagogiskt ledarskap i grunden. Forskningstillstånd har anhållits från åtta kommuner i Svenskfinland. Därefter har deltagarförfrågan gått till daghemsföreståndare i kommunerna.

För att kunna svara på forskningsfrågan både djupgående och nyanserat har semistrukturerade intervjuer valts som datainsamlingsmetod. Intervjuer ger respondenterna möjlighet att beskriva sina erfarenheter på ett uttömmande och personligt sätt (Curry et al., 2009). Semistrukturerade intervjuer valdes eftersom de har ett visst strukturerat format, men ger möjlighet åt forskaren att ställa öppna följdfrågor (jfr Dalen, 2015). Skribenternas förförståelse innefattar god insikt i processfortbildningen samt viss kännedom om respondenternas arbetsbild. Förförståelsen har enbart använts för att få respondenterna att reflektera över pedagogiskt ledarskap på ett rikt sätt (jfr Dalen, 2015). Datamaterialet utgörs av 13 semistrukturerade intervjuer. En intervjuguide utformades för att uttryckligen ta fasta på hur daghemsföreståndarna tänker om och genomför pedagogiskt ledarskap i sin praktik. Från november 2022 till februari 2023 utfördes individuella intervjuer med 13 daghemsföreståndare, som är geografiskt spridda över hela Svenskfinland. Intervjuerna genomfördes digitalt och spelades in. Omfattningen på intervjuerna varierade mellan 35 och 70 minuter. Intervjuerna transkriberades och det transkriberade datamaterialet består av totalt 137 sidor text (7–17 sidor per intervju).

Analysprocessen

Dataanalysen skedde genom kvalitativ innehållsanalys, vilken baserar sig på Hsieh och Shannons (2005) förfaringsätt som kännetecknas av att identifiera, koda och kategorisera mönster eller teman i det empiriska materialet. Analysarbetet inleddes med en genomgång av de inspelade intervjuerna och transkriptionerna. I analys- och tolkningsprocessen var syftet och forskningsfrågan hela tiden i fokus. Analysprocessen inleddes med en kodning av transkriptionerna, vilket betyder att ett eller flera nyckelord knöts till en textdel för att senare underlätta identifiering av uttalanden (Hsieh & Shannon, 2005). Utifrån kodningen kategoriserades de kodade textdelarna av forskarna, vilket innebär att likheter och skillnader urskiljdes i respondenternas utsagor (Kvale & Brinkmann, 2014). Sju kvalitativt åtskilda kategorier bildades för att spegla kodningen. Kategorierna har i sin tur utmynnat i tre temaområden. Därefter gjordes en djupare analys och tolkning av kategorierna utifrån teorin om praktikarkitektur, där sägandet, görandet och relaterandet utgjorde analysbegreppen (jfr Kemmis & Grootenboer, 2008). I respondenternas svar inom varje kategori färgkodades sägandet, görandet och relaterandet i tre skilda färger.

I hela analys- och tolkningsprocessen har skribenterna strävat efter att vara sakliga och tagit fasta på det som respondenterna faktiskt uttryckt (jfr Isaksson, 2021). För att säkerställa att analys- och tolkningsprocessen skett korrekt har skribenterna återgått till

datamaterialet flera gånger. Eftersom vi är tre skribenter har innebörden i kategorierna diskuterats ingående för att garantera en gemensam förståelse av dem och för att se till att de är kvalitativt åtskilda. Skribenterna har reflekterat ytterligare kring analysbegreppen – sägande, görande och relaterande – för att göra en adekvat analys och tolkning. En samsyn både vad gäller analysbegrepp och kategorier har nåtts efter hand i processen. Den största utmaningen har legat i att göra samma bedömning kring vad som inbegrips i sägandet, görandet och relaterandet, eftersom skiljelinjen speciellt mellan sägande och görande är något oskarp. Eftersom vi enbart genomförde intervjuer och inte observationer har vi reflekterat kring att det kan finnas en diskrepans mellan respondenternas uttalanden om vad de gör och vad de verkligen gör i praktiken. Vi har tagit fasta på de uttalanden som innehållit konkreta exempel från vardagen för att fånga görandet.

Forskningsetisk praxis

Datainsamlingen utfördes av Åbo Akademi och följde därmed Åbo Akademis forskningsetiska principer, vilka bygger på nationell och internationell forskningsetisk praxis. Forskningen i sin helhet följer god vetenskaplig praxis gällande etiska överväganden som anges i Forskningsetiska delegationen (TENK, 2019). Alla respondenter informerades muntligt och skriftligt om datainsamlingen och konfidentialitet utlovades. Deltagandet var frivilligt och respondenterna gav även skriftlig tillåtelse att medverka. Forskningsdata förvaras i enlighet med anvisning för lagring och hantering av information vid Åbo Akademi (på server avsedd för forskningsmaterial eller yttre minnesmedium) och behandlas konfidentiellt. Enligt Bryman (2018) innebär konfidentialitet att respondenternas egna namn inte tas med i transkriberingen och att de inte kan igenkännas på något sätt i resultatredovisningen.

Resultat

Resultaten av analys- och tolkningsprocessen presenteras i tre övergripande teman, innehållande sju kvalitativt åtskilda kategorier som visar på hur respondenterna beskriver pedagogiskt ledarskap och dess genomförande inom de tre temana. Teman och kategorier presenteras i tabell 1.

Tabell 1. Teman och kategorier utgående från analys- och tolkningsprocessen

Tema	Kategori
Vägleda personalen	Att vara mentor, stötta och hjälpa personalen Att handleda personalen
Leda den pedagogiska verksamheten	Att synliggöra olika arbetssätt Att utgå från styrdokument Att ha barnet i centrum
Skapa helhetsmässiga ramar för organisationen	Att forma yttre strukturer för verksamheten Att utgå från verksamhetskulturen

Innehållet i kategorierna öppnas upp och fördjupas samtidigt som de kopplas till praktikarkitekturens tre olika rum. Sägandet presenteras inledningsvis i texten under varje kategori och följs av görandet och relaterandet. Eftersom det enbart går att särskilja sägandet, görandet och relaterandet från varandra på en abstrakt nivå men inte i praktiken är det möjligt med överlappningar. Varje kategori exemplifieras med citat hämtade från transkripten. Citaten omfattar ett helt stycke för att belysa hur sägandet, görandet och relaterandet framkommer i svaren.

Tema: Vägleda personalen

Det första temaområdet handlar om att förstå pedagogiskt ledarskap som att vägleda personalen. Respondenterna betonar att det pedagogiska ledarskapet innebär att daghemsföreståndarna fungerar som mentorer, stöttar och hjälper personalen. Vidare pekar de på en fördjupad form av stöttning och nämner handledning som en viktig del av det pedagogiska ledarskapet.

Att vara mentor, stötta och hjälpa personalen

Majoriteten av respondenterna *säger* att de stöttar och hjälper sin personal. Dessutom betonar respondenterna att mentorskapet, eller att vara ett bollplank, har en framträdande funktion i det pedagogiska ledarskapet, vilket framkommer i transkript 4.

Väldigt mycket tycker jag det handlar om att vara mentor, att leda det här (.) hjälpa lärarna och personalen, att stödja dom i olika situationer, att vara det där bollplanket med dom, som dom får fundera med. Att dom har någon att diskutera med "hur ska vi göra nu", "hur funkar det", "har du några råd och tips". (transkript 4)

Respondenterna *gör* på olika sätt när de stöttar och hjälper, till exempel genom att vara fysiskt med i den pedagogiska verksamheten för att kunna stödja personalen i arbetet med lärområden eller barns utvecklingsprocess. Vidare lyfter de fram att de ger tips och idéer till personalen hur verksamheten i barngruppen kan utvecklas. Detta betonas särskilt i samband med att bristen på behörig personal är stor och flera i personalen inte har utbildning inom småbarnspedagogik. Tre av respondenterna deltar i teammöten som hålls avdelningsvis för att medverka i aktuella diskussioner. De tar även fram information om arbetsrelaterade faktorer som personalen inte har möjlighet att fördjupa sig i, till exempel uppdateringar i styrdokumentet. Respondenterna framhåller att deras *relation* till personalen ska karaktäriseras av en öppen och jämlik dialog och att tröskeln till kontakt ska vara låg. Några respondenter har alltid dörren till sitt arbetsrum öppen och är lyhörda för personalens tankar. Hälften av respondenterna vill finnas fysiskt till hands för sin personal, eftersom diskussionerna blir mer ingående och naturliga då de möter personalen ansikte mot ansikte. I den här kategorin presenterades handlingar av mer informell och spontan karaktär, medan följande kategori visar på vägledningstillfällen med tydligare agenda.

Att handleda personalen

Respondenterna lyfter fram handledning som en fördjupad form av stöttning. De säger att målet med handledningen är personalens professionsutveckling. Handledningen görs på varierande sätt, till exempel genom att respondenterna aktivt är med i barngrupperna och iakttar verksamheten från insidan för att ge positiv och konstruktiv feedback till personalen. Vidare söker respondenterna lösningar på problem och reflekterar över styrkor samt svagheter tillsammans med personalen. Majoriteten av respondenterna föredrar även här en jämlik process, där *relationen* till personalen kännetecknas av bland annat delat ansvar och gemensamt arbete. Dock relaterar respondenterna mer till styrdokumentet vid handledning än i föregående kategori om stöd, hjälp och mentorskap. Det gör också att maktbalansen blir en annan i den här kategorin, eftersom handledningen sker utgående från styrdokumentet och syftar till att uppnå en pedagogisk professionalitet. En av respondenterna betonar vikten av att personalen reflekterar över relationen till det egna jaget och hur personligheten stämmer överens med lärarrollen samt hur lärarna använder sin person som arbetsredskap. Det här kan utläsas i transkript 8 nedan.

Det är nog att handleda personalen, upplever jag, att liksom vara in och jobba med personalens dels professionalitet (.) det här att man går in i sin pedagogroll när man kommer till jobbet. Det här är ett arbete som man har sig själv som verktyg och vi har alla olika personligheter och personlighetsdrag, styrkor och svagheter som vi alla är mer eller mindre medvetna om. Men också det här att man ska kunna ändå jobba tillsammans i ett team så att det fungerar, kunna sätta, mynta lite uttrycket, professionellt filter på sin personlighet. ... Vad behöver jag jobba med i min professionalitet, min roll som pedagog på daghemmet? Att vad är mina svagheter, att jag behöver kanske tänka på hur jag bemöter barnet. Eller behöver jag tänka på att ta ett steg tillbaka och lyssna in? Eller behöver jag kanske ta en större roll, att lära mig att ta för mig att våga faktiskt leda och få barnens uppmärksamhet. Att det är väldigt mycket med hur (.) i arbetssättet där pedagogerna bemöter barnen liksom dagligdags hela tiden i varje situation. (transkript 8)

I respondentens uttalande belyses självreflektion och lärarnas relation till det egna jaget som grund för att bli en professionell lärare.

Tema: Leda den pedagogiska verksamheten

Det andra temaområdet handlar om att som pedagogisk ledare leda den pedagogiska verksamheten. Respondenterna beskriver att det pedagogiska ledarskapet inbegriper att synliggöra olika pedagogiska arbetssätt, att utgå från styrdokumentet i verksamheten samt att sätta barnet i centrum för all verksamhet.

Att synliggöra olika arbetssätt

Respondenterna säger att de vill ha en ständig utveckling, leda sin personal vidare och utveckla deras pedagogiska arbetssätt och samtidigt utveckla pedagogiken i barngrupperna.

Att belysa nyheter och försöka bygga nytt är andra utvecklingsätt som flertalet respondenter nämner. Respondenterna synliggör olika arbetssätt genom att ordna fortbildning för personalen eller genom en form av kollegialt lärande, det vill säga att visa på fungerande arbetssätt i andra barngrupper och föra goda arbetsmodeller vidare. Ytterligare exempel på modeller för att utveckla pedagogiska arbetssätt är att redan i rekryteringsskedet välja personer som visar på mångsidigt pedagogiskt kunnande. Respondenten i transkript 11 fördjupar resonemanget nedan.

... pedagogiskt ledarskap för mig är kanske det att jag tillsammans med lärarna då funderar över hurdan sorts pedagogik vi vill ha och jag försöker ju (.) att jag har rekryterat sådana som är bättre än jag på pedagogiken så att vi har en högklassig pedagogik och så här. Sen när vi har kommit fram till mål och sådant, så ser jag till att vi håller oss till det, eller liksom att vi går framåt, att vi inte svävar alltför mycket, lite ut svävar man alltid, men att vi ska göra alltså det som vi har lovat, lovat få till stånd. (transkript 11)

I likhet med flera andra respondenter betonas i transkript 11 även vikten av att tillsammans med personalen diskutera pedagogik på personalmöten. I analysen framkommer tydligt att respondenterna har två olika *relationella* angreppssätt då de tar sig an verksamhetsutveckling. Respondenter visar på att de intar en form av maktposition då de utvecklar arbetssätten eftersom de utgår från att deras egna arbetsmetoder är mest lämpliga och strävar efter att implementera dem. Övriga respondenter i den här kategorin går med i barngruppen och observerar vilka arbetssätt som fungerar och inte fungerar. Att lyssna in personalens åsikter för att reflektera kring dem innan nya arbetssätt införs upplevs som viktigt. De går in för att relatera till personalen på ett mera jämlikt sätt än den första gruppen. Nya pedagogiska arbetssätt som beskrivits i den här kategorin har oftast utgångspunkt i styrdokument, vilket lyfts fram i nästa kategori.

Att utgå från styrdokument

Majoriteten av respondenterna understryker styrdokumentets centrala roll för att leda pedagogiken på daghemmen. Respondenterna *säger* att de använder styrdokumentet som arbetsredskap och ser till att verksamheten befinner sig inom dess referensram samt att personalen har småbarnspedagogikens uppdrag som underlag för planering av verksamheten. *Görandet* framträder på varierande sätt. Respondenterna ser över allt från enkla vardagliga rutiner till all pedagogisk verksamhet för att behålla fokus på styrdokumentet och implementera det. En respondent nämner att hen genom diskussion med personalen formar en kontinuerlig lärstig från småbarnspedagogik till förskola och skola. Ett fåtal respondenter gör utvärderingar för att följa upp att verksamheten baserar sig på styrdokumentet, medan andra ser till att det finns mål för den pedagogiska verksamheten och att lärarna kan koppla sin planering till delar av styrdokumentet. Respondenten i transkript 13 visar på det sistnämnda.

Det är därför jag kanske värdesätter det så högt, för att delvis så älskar jag pedagogik för det ger så mycket möjligheter. Nu när vi har våra styrdokument det är jätteenkelt att leda pedagogiken, för att så länge som man håller sig till sina styrdokument, jag kan alltid motivera att ”det är inte jag som har hittat på det här”, ”jag tycker annars bara det här är bra”, utan att ”det kommer från våra styrdokument”, att ”så här skall vi göra punkt”. Så det är ett sådant där verktyg. (transkript 13)

I den här kategorin framträder en triangulär *relation* mellan daghemsföreståndare, lärare och styrdokument. Respondenterna lyfter in styrdokumentet i verksamheten främst genom att diskutera innehållet i det med personalen och stödjande implementeringen, men det framkommer även en mer hierarkisk approach då en del av respondenterna framhåller styrdokumentets reglerande funktion, något som även syns i transkript 13 ovan. I styrdokumentet finns tydliga skrivningar om att barnens intressen är centrala i planeringen av pedagogisk verksamhet och det gör att vi kommer in i följande kategori.

Att ha barnet i centrum

Några av respondenterna *säger* att barnet, dess intressen och behov har en framträdande roll då de leder pedagogiken i daghemmen. De har som mål att barnen ska finnas i centrum och utvecklas till sina bästa jag utgående från de egna förutsättningarna. Respondenterna beskriver dock inte mer ingående hur de *gör* för att skapa en pedagogik där barnet är i centrum. En av respondenterna understryker dock vikten av att samverka för att använda personalens styrkor och utgå från den specifika barngrupp som de har det aktuella verksamhetsåret. Samma respondent beskriver att hen går med i barngruppen för att i gemensamma diskussioner ge idéer på hur personalen kan samarbeta för barnets bästa. En annan respondent framhåller att barnens intressen kartläggs och fungerar som utgångspunkt för verksamheten. Analysen åskådliggör en ny dimension gällande *relationen* som inte syns i tidigare kategorier. Några respondenter framhåller relationen till världen utanför daghemmet och nämner att barnen ska få möjlighet att utvecklas till sina bästa jag för att kunna bli goda världsmedborgare i framtiden samt att få en god tonårstid och ett bra vuxenliv. Transkript 10 pekar på den här nya dimensionen – relationen till omgivningen.

Pedagogiskt ledarskap betyder för mig att jag... har liksom tanke om samhälle och om utvecklingen och vad då de här barnen av idag är i behov av nu och också i framtiden. Att skapa rätt förutsättningar för dem att växa och må bra och kunna bli handlingskraftiga och välmående i framtiden och goda samhällsmedborgare. (transkript 10)

Förutom det här syns en strävan hos respondenterna att på en jämlik nivå tillsammans med personalen bygga forum för diskussion kring hur verksamheten ska formas utgående från barnens intressen och behov.

Tema: Skapa helhetsmässiga ramar

I det tredje temat, som handlar om att som pedagogisk ledare skapa helhetsmässiga ramar, framkommer det att majoriteten av respondenterna anser att det pedagogiska ledarskapet innebär att forma yttre strukturer för verksamheten och att utgå från verksamhetskulturen.

Att forma yttre strukturer för verksamheten

Flera respondenter *säger* att en av deras viktigaste arbetsuppgifter är att forma en struktur och dra upp riktlinjer för verksamheten. Respondenterna poängterar att utan yttre strukturer kollapsar verksamheten eller blir dysfunktionell, vilket även kan utläsas av transkript 9.

Och sen strukturella grejer tyckte jag att jag jobbar jättemycket med, för egentligen är det ju så att om du har bra strukturer så fungerar också verksamheten bra, för då är det lätt att tänka ut bra verksamhet. Men om strukturerna fallerar, så då hänger alla bara upp sig på det. (transkript 9)

Respondenternas svar varierar gällande hur de konkret *gör* då de formar strukturer och drar upp riktlinjer för verksamheten. En respondent pekar på att allt hens ledarskaparbete egentligen är pedagogiskt ledarskap. Hen vill inte skilja på administrativt och pedagogiskt ledarskap, och nämner till exempel den ekonomiska biten som handlar om vilka personella och materiella resurser som krävs för att få en fungerande pedagogik. En central uppgift som en respondent lyfter fram är att se till att allt fungerar, från städning och mat till samplanering för personalen. Hen skapar scheman som möjliggör att personalen verkligen kan hålla samplanering. En respondent anser att daghemsföreståndaren ska vara med på möten och visa riktningen för mötesinnehållet för att diskussionerna ska koncentreras kring pedagogiska frågor och inte enbart behandla informationsärenden, till exempel vilket mellanmål som behövs på utfärden. Flera respondenter poängterar att tillgången till personal är en förutsättning för att överhuvudtaget ha en fungerande verksamhet. Det är ett stort pussel att rekrytera behörig personal och söka kunniga vikarier för att verksamheten ska vara pedagogisk.

En respondent berättar att hen alltid visualiserar och tydliggör de yttre ramarna för personalen, men överläter till personalen att planera och genomföra verksamheten i barngrupperna på egen hand. Det visar på att hen *relaterar* till personalen genom att låta dem jobba autonomt i praxis. För de flesta respondenter är dialogen med personalen mest central i den här kategorin. Några respondenter betonar att de skapar en tydlig mötesstruktur och forum för diskussion för personalen. De lyssnar in personalen kring hurdana strukturer de önskar och strävar efter att personalen ska vara delaktig i besluten som gäller den pedagogiska verksamheten. En respondent nämner att hen stiger ut ur gruppen för att betrakta och själv reflektera kring verksamheten. Det tyder på att respondenten pendlar mellan att lyssna in personalen och samtidigt distansera sig från verksamheten för att kunna skapa en helhetsbild. De flesta respondenter i den här kategorin strävar efter att

skapa en samhörighet med personalen för att alla ska vara delaktiga. En respondent visar på ett mer styrande förhållningssätt då hen menar att det krävs ett handfast grepp om och uppföljning av verksamheten för att säkerställa att den genomförs enligt planerna. Den sista kategorin berör hur de yttre strukturerna kan byggas med hjälp av de värderingar, attityder och normer som karaktäriserar verksamhetskulturen.

Att utgå från verksamhetskulturen

Verksamhetskulturen genomsyrar allt *säger* de respondenter som betonat den som en central del i det pedagogiska ledarskapet. En respondent understryker att det inte enbart gäller att leda utan också på vilket sätt hen *gör* det. Vidare understryker en respondent vikten av att skapa en gemensam ram gällande rutiner och pedagogiska arbetssätt som baserar sig på verksamhetskulturen. En annan respondent lyfter fram skapandet av en årsklocka som visar på olika tyngdpunktsområden under året. Respondenterna framhåller att det handlar om bemötandet och *relationerna i vardagen*. Det är främst relationen mellan vuxna som är i fokus då verksamhetskulturen diskuteras. En respondent belyser att det även gäller bemötandet mot föräldrar, vilket visar att relationsfrågan sträcker sig utanför daghemmet. Det här är en av få gånger som förhållandet till föräldrar inkluderas i respondenternas svar och citatet från transkript 7 får exemplifiera detta.

... att allt som har med verksamhetskultur att göra. Hela liksom den här att allt från att vilka strukturer vi har, skapa rutiner. Tydlighet, att alla vet ramarna, att vi vet hur vi fungerar, hur vi bemöter varandra, barn och föräldrar, att vi liksom har en gemensam ram för hela vårt förverkligande. Och in i den här verksamhetskulturen på ett daghem kommer automatiskt också, tycker jag, hur vi arbetar rent pedagogiskt. Och vi har ju vissa sätt som vi har liksom gemensamt valt att vi arbetar mot målen, och vi arbetar proaktivt eller via positiv pedagogik. För mig ingår det här i en verksamhetskultur. Att ”vill du komma och jobba till den här enheten, så är det så här vi förutsätter att du fungerar, det här är vårt arbetssätt”. Så det är det mest centrala, för jag tycker att skapande av verksamhetsstrukturer blir egentligen liksom hjärta i hela enheten. (transkript 7)

Citatet från transkript 7 får samtidigt rama in hela resultatkapitlet, eftersom det belyser flera av det pedagogiska ledarskapets mest centrala områden.

Diskussion

Pedagogiskt ledarskap är egentligen allt ... (transkript 7) uttryckte en av respondenterna, vilket på ett plan speglar studiens resultat. Studiens syfte var att analysera daghemsförståndares beskrivningar av vad pedagogiskt ledarskap innebär och hur det genomförs inom småbarnspedagogiken i Svenskfinland. Eftersom tidigare studier visar att pedagogiskt

ledarskap är flerdimensionellt och komplext (Alava et al., 2016; Erlandsson, 2019; Parrila & Fonsén, 2017), intervjuades daghemsföreståndare för att ytterligare och fördjupat kunna reflektera över och genomgripande beskriva pedagogiskt ledarskap. Resultatet framställs i form av tre teman, vilka är att *vägleda personalen*, *leda den pedagogiska verksamheten* och *skapa helhetsmässiga ramar för organisationen*. Det visar på att daghemsföreståndares pedagogiska ledarskap fokuserar på personal, verksamhet och organisation med styrdokumentet som utgångspunkt.

Salo och Rönnerman (2014) menar att sägandet, att få uttrycka sig språkligt om något, bidrar till att en persons handlingar blir medvetna samtidigt som görandet blir synligt. I föreliggande studie framträdde sägandet tydligt och klargjorde det innehållsrika i pedagogiskt ledarskap. Sägandet, som motsvarar kategorirubrikerna, handlar alltså om att stödja och handleda personalen, att visa på nya arbetssätt, utgå från styrdokumentet, ha barnet i centrum samt att forma yttre strukturer för verksamheten och utgå från verksamhetskulturen. Tidigare studier av forskare som Ahtiainen et al. (2021) och Heikka et al. (2020), vilka synliggjort innehållsmässiga aspekter av pedagogiskt ledarskap, kan jämföras med resultaten inom ramen för sägandet i den här studien. Två dimensioner, görandet och relaterandet, har via teorin om praktikarkitektur adderats till förståelsen av det pedagogiska ledarskapet, vilket gör att resultaten fördjupas. I görandet framkom de verktyg som daghemsföreståndare använder då de förverkligar det pedagogiska ledarskapet, vilket inte är särskilt synligt i andra studier.

Att pedagogiken fått ett starkt fotfäste de senaste tio åren inom småbarnspedagogiken kunde även konstateras i den här studien (jfr Ahtiainen et al., 2021; Fonsén et al., 2022; Ranta et al., 2021). I det första temat betonas inom ramen för sägandet ledares målinriktade handledning av personalen för att utveckla professionen och coachande av personalen direkt i den pedagogiska verksamheten, vilket visar på att pedagogisk utveckling inte är enkel att genomföra utan att personalen önskar stöd för att utvecklas i sitt arbete (jfr Erlandsson, 2019). Sägandet i det andra temat utgjordes bland annat av styrdokumentets roll i verksamheten samt fokus på barnets intressen vid planering av verksamheten (jfr Ahtiainen et al., 2021; Fonsén, 2014; Heikka, 2014; Utbildningsstyrelsen, 2022). Om vi sammanbinder dessa två teman kan vi se att styrdokumentets stärkta position i verksamheten verkar ha gjort att ledarens roll förskjutits mot att coacha och handleda, då många moment är nya och personalen kan känna sig osäker på implementeringen. Ledarens stöd till personalen är påtaglig i alla tre teman. Även Parrila (2011) lyfter fram coachande ledarskap i sin studie om ledarens karaktäristiska verksamhetsroller. I görandet framkom det att ledare förverkligar stödet och handledningen bland annat genom att vara fysiskt på plats i barngruppen, ge konstruktiv feedback och reflektera över personalens styrkor och svagheter. Resultaten i det andra temat visar vidare att daghemsföreståndare fokuserar på pedagogiken, i sägandet, även genom att kommunicera om pedagogiska arbetsmetoder och förhållningssätt med personalen (jfr Erlandsson, 2019). I samma tema klarlades bland annat det kollegiala lärandets funktion inom ramen för görandet.

I det tredje temat belystes i sägandet ledares behov av att skapa ramar för verksamheten och leda med verksamhetskulturen som plattform. Att den här aspekten framträdde kan bero på att daghemsföreståndare ofta leder flera enheter eller en stor enhet och har en omfattande personalstyrka (Fonsén et al., 2022). Verksamhetskulturen är en av de fem samverkande faktorer som pedagogiskt ledarskap baseras på enligt Fonséns studie (2014). Det verkar vara väsentligt att ha en yttre struktur för att få hela organisationen att fungera. Inom ramen för görandet nämndes här personalmötenas funktion och vikten av att avsätta tid för pedagogiska frågor för att mötena inte enbart ska ha informationsutbyte som syfte. Det här visar på att ledare bör skapa utrymme för pedagogiska diskussioner och göra upp en tydlig agenda för hur och i vilka forum de hålls. Enligt tidigare forskning ses utvärdering som en central del av pedagogiskt ledarskap sedan pedagogikens roll förstärktes i verksamheten (jfr Erlandsson, 2019; Heikka et al., 2020; Parrila, 2011). Utvärdering framkom i liten skala som görande i den här studiens resultat. Det är intressant då utvärdering antas vara en förutsättning för att utveckla och säkra en högkvalitativ pedagogik.

I det pedagogiska ledarskapet relaterar ledarna till personalen, barnen, föräldrarna, styrdokumentet och omgivningen. Utifrån temana kunde två parallella mönster skönjas, dels daghemsföreståndarens strävan efter en öppen och ömsesidig dialog med personalen, dels styrdokumentets reglerande kraft samt ledarens önskan att personalen följer givna arbetsmetoder. Resultaten pekar på ledarens balansgång mellan att lyssna till och diskutera med personalen och samtidigt kontinuerligt relatera till nationella riktlinjer. Det mest framträdande och genomgående i alla teman var önskan om en jämlik dialog där ledare och personal gemensamt kommer fram till lösningar på problem eller utvecklingsförslag (jfr Erlandsson, 2019; Franzén & Hjalmarsson, 2018).

Resultaten visar på en praktik som är inne i en utmanande fas med personalbrist, men samtidigt en dynamisk fas med kreativt nytänkande kring pedagogik. Genom intervjuer med daghemsföreståndare sökte vi svar på forskningsfrågan *Vad innebär pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken enligt daghemsföreståndare?* Utgående från de teman som bildades i analys- och tolkningsprocessen innebär pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken att daghemsföreståndare rör sig mellan att stödja personalens professionalitet, utveckla den pedagogiska verksamheten i barngruppen och konstruera helhetsmässiga ramar för organisationen.

Resultaten kan bidra till förståelsen av pedagogiskt ledarskap inom småbarnspedagogiken i Svenskfinland. Eftersom pedagogiskt ledarskap är mycket komplext är det viktigt att daghemsföreståndare reflekterar över sitt pedagogiska ledarskap för att tydliggöra vad det innebär i den egna praktiken. Enligt studiens resultat behöver daghemsföreståndare balansera mellan att skapa visioner och mål för verksamheten samtidigt som de ska vara lyhörda för personalen och barngruppen i den egna kontexten. Resultaten baserar sig dock på ett begränsat empiriskt material och är inte möjliga att generalisera till allt slags

pedagogiskt ledarskap. Däremot utgör resultaten en värdefull grund för fortsatt forskning om pedagogiskt ledarskap, och vidare studier kunde beröra organisatoriska förutsättningar för pedagogiskt ledarskap samt ledarens tidsprioritering i förhållande till vad som avses med kvalitet inom småbarnspedagogiken. Resultaten kan även ha implikationer för det småbarnspedagogiska fältet genom att daghemsföreståndare kan använda dem som stöd vid självreflektion kring det egna ledarskapet.

Tack

Vi vill tacka alla respondenter i vår studie för att ni tog er tid att reflektera kring pedagogiskt ledarskap med oss och tack till Svenska kulturfonden för forskningsstipendium!

Författarbiografi

Pia Nordin, PeM, doktorand. Pia Nordin undervisar i ledarskap och litteracitet på utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Vaså. Hon är också doktorand och forskningsintresset är pedagogiskt ledarskap.

Mikaela Svanbäck-Laaksonen, PeD, universitetslektor. Mikaela Svanbäck-Laaksonen undervisar i och bedriver forskning inom ledarskap, rörelsedidaktik och pedagogisk planering och dokumentation på utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Vaså.

Mia Heikkilä, FD, professor. Mia Heikkilä undervisar i och bedriver forskning kring barns deltagande, inflytande och genus vid Stockholms universitet och Åbo Akademi i Vaså.

Referenser

- Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the national core curriculum in times of change. *Australasian journal of early childhood*, 46(2), 126–138. <https://doi.org/10.1177/18369391211010971>
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2016). *Småbarnspedagogiken gör skillnad*. Utbildningsstyrelsen. Lägesöversikt 2016.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

- Birkeland, J., Glosvik, Ø. & Aasen, W. (2021). Systemic leadership in Nordic kindergartens: A scoping review. *Educare*, 4(2021), 115–163. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.5>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bøe, M., Kristiansen, E. & Rydjord Tholin, K. (2022). Case-based leadership learning: how to improve work-related stress in early childhood education centre directors. *Teachers and Teaching theory and practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2155808>
- Curry, L. A., Nembhard, I. M. & Bradley, E. H. (2009). Qualitative and mixed methods provide unique contributions to outcomes research. *Circulation*, 119(10), 1442–1452.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod* (2 uppl.). Gleerups.
- Eidevald, C. & Palmgren, M. (2021). *Förskolan med barnet i centrum. En vision för förändringsarbete och bästa möjliga organisering*. Liber.
- Eriksson, A., Bench, D. & Svensson, A-K. (2015). Förskolechefens ansvar och uppdrag ur ett kommunalt förvaltningsperspektiv. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning*, 11(9), 1–17. <https://doi.org/10.7577/nbf.1204>
- Erlandsson, M. (2019). Pedagogiskt ledarskap i styrdokument, forskning och teori. I B. Riddersporre & M. Erlandsson (Red.), *Pedagogiskt ledarskap i förskolan*. Natur & Kultur.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl.). Liber.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* [Doktorsavhandling, Tampereen yliopisto].
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M-L. (2018). Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus*, 185–200.
- Fonsén, E. & Mäntyjärvi, M. (2019) Diversity of the assessments of a joint leadership model in early childhood education. I P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd. & M. Waniganayake (Red.), *Leadership in early education in times of change. Research from five continents* (s. 155–167). Verlag Barbara Budrich. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc.15>
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R. & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Franzén, K. & Hjalmarsson, M. (2018). At your service 24/7: preschool managers on their tasks and daily work. *Early Years*. 1(41), 23–35.
- Halttunen, L., Sims, M., Bøe, M., Hognestad, K., Heikka, J., Waniganayake, M. & Hadley, F. (2022). Pedagogical leadership among directors and deputies in early childhood

- settings in Australia, Finland and Norway: A summary of a small-scale study. I M. Sakr & J. O'Sullivan (Red.), *Pedagogical leadership in early childhood education: Conversations from across the world* (s. 105–118). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350250512.0013>
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education* [Doktorsavhandling, University of Tampere]. University of Tampere. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9381-2>
- Heikka, J., Kahila, S. & Suhonen, K. (2020). A study of pedagogical leadership plans in early childhood education settings in Finland. *South African journal of childhood education*, 10(1), 1–9. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v10i1.837>
- Heikonen, L., Ahtiainen, R., Fonsén, E., Heikkinen, K-M., Lahtero, T. & Kallioniemi, A. (2023). Kohti kehittyvää johtajuutta. Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2023:7.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Isaksson, J. (2021). Riktad kvalitativ innehållsanalys. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (s. 283–302). Studentlitteratur.
- Kemmis, S. (2005). Knowing practice: searching for saliences. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 391–426.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 37–62). Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Bristol, L. & Grootenboer, P. (2014). *Changing practices: Changing education*. Springer Education.
- Koslowski, B. (2017). Abductive reasoning and explanation. I L. J. Ball & V. A. (Red.) *Thompson international handbook of thinking and reasoning*. Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Lag om småbarnspedagogik (540/2018). <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>
- Nationella centret för utbildningsutvärdering. (2021). *Nyckeltal för ledningen av småbarnspedagogiken*. Statistikgrafén 2021. https://karvi.fi/wpcontent/uploads/2021/08/Tilastoraportti_johtajuus_2021_uusi_SWE.pdf
- Nihlfors, E., Jervik Steen, L. & Johansson, O. (2023). *Rektor i förskolan: en viktig länk i utbildningskedjan* (3:e uppl.). Gleerups.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2021). *Forskningsprocessen – Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (4:e uppl.). Liber.
- Parrila, S. (2011). Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. I A. Vähärautio (Red.) *Lapsen hyvää arkea rakentamassa. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) – hankeen Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009–2011* (s. 84–87). Uniprint.

- Parrila, S. & Fonsén, E. (2017). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön*. PS-kustannus.
- Pascal, C., Bertram, T., Goodman, D., Irvine, A. & Parr, J. (2019). Pedagogic leadership within complex and changing ECEC systems. I S. Cheesman & R. Walker (Red.), *Pedagogies for leading practice*. Routledge.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen –Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus&Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Reichertz, J. (2014). Induction, deduction, abduction. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 299–310). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Riddersporre, B. (2019). Ett post-heroiskt arbetssätt. I B. Riddersporre & M. Erlandsson (Red.), *Pedagogiskt ledarskap i förskolan*. Natur & Kultur.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktisk forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 42–54.
- Salo, P. & Rönnerman, K. (2014). The Nordic tradition of educational action research. In the light of practice architectures. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research*. (s. 53–71). Sense.
- Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, M., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Heikkinen, S., Lahtinen, J., Lohi, N., Mäkelä, M. (2021). ”Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään”: *Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisuja 23.
- TENK. (2019). Etiska principer för humanforskning och etikprovning inom humanvetenskaperna i Finland. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019. TENK Forskningsetiska delegationens publikationer 3/19. https://tenk.fi/sites/default/files/202101/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Föreskrifter och anvisningar 2022.
- Vlasov, J. (2018). Reflecting changes in early childhood education in the USA, Russia and Finland. *Acta Universitatis Tamperensis* 2416. [Doktorsavhandling, University of Tampere].
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet*. Nationella centret för utbildningsutvärdering: Publikationer 3:2019.