Rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik

Emelie Johansson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2025:41

Rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik

Emelie Johansson

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2025:41

Rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik

Emelie Johansson

DOKTORSAVHANDLING

Karlstad University Studies | 2025:41

urn:nbn:se:kau:diva-107321

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7867-624-8 (tryck)

ISBN 978-91-7867-625-5 (pdf)

https://10.59217/fsfx1136

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för pedagogiska studier
SE-651 88 Karlstad
+46 54 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2025

WWW.KAU.SE

Abstract

Research in educational leadership and school development emphasizes principals' pivotal role in leading schools, especially in organizing teachers' professional development and school improvement. Despite their central position, research on principals' own professional learning remains limited. Recurring issues include lack of time and that participation in professional development initiatives rarely leads to changes in everyday practices. This thesis aims to contribute knowledge about principals' professional learning as change in and for practice. Drawing on a practice-theoretical framework, the study challenges traditional understandings of professional learning as solely cognitive development at the individual level. Instead, professional learning is conceptualized as processes of changing professional practice. The study was conducted as an action research project in which principals collaboratively developed their leadership in relation to the digitalization of preschool education. The analysis shows that the principals changed their leadership practices through a deepened understanding of digitalization as a phenomenon, a reorientation in relation to other practices, and changes in their leadership actions. The findings highlight three key aspects that were particularly significant for the change processes and, consequently, for principals' professional learning:

- The organisation of professional learning to support practice transformation.
- A process-oriented understanding of time that enabled a historical perspective on technology's impact on social practices
- The role of emotions as a driving force for praxis

The thesis further discusses principals' professional learning in relation to governance, leadership, and autonomy. Additionally, it explores collegial learning as a means of strengthening the profession, and professional learning as change in and for practice.

Keywords: action research, digitalisation, early childhood educational leaders, practice architectures, practice theory, practice transformation, principals' professional learning, preschool principals

Förord

Någon frågade mig när jag upplevde det som jobbigast att doktorera.

-Det var jobbigast den dag då det slog mig att resan snart når sitt slut.

Som jag har älskat det! Att få kliva in i nya sammanhang, möta människor från hela världen och låta mig formas av samtal, ideér och utmaningar. Så tack till alla jag mött längs vägen, ni som på olika sätt inspirerat och utmanat mig.

Jag vill inleda med att uppmärksamma och tacka alla rektorer som deltog i det aktionsforskningsprojekt som ligger till grund för denna avhandling. Vår samverkan har sträckt sig över flera år och tillsammans har vi bidragit till professionellt lärande präglat av nyfikenhet, välvilja, respekt och tillit. Något som resulterade i såväl verksamhetsutveckling som den här avhandlingen. Tack också till verksamhetscheferna som möjliggjorde rektorernas deltagande. Vi gjorde det bra!

Jag vill därefter rikta ett innerligt tack till mina handledare Maria Hjalmarsson och Anette Forssten Seiser. Ni har varit det perfekta resesällskapet. I början trevade vi lite – som man gör när man ska resa ihop men inte är helt klara över vilken väg man ska ta. På ett föredömligt sätt enades vi snart om en gemensam riktning, och så fin vår resa blev. Er styrka som handledarduo ligger i hur ni kompletterar varandra: Maria med din skarpa blick för struktur, formaliteter och tidsplanering; Anette med ditt generösa mentorskap och förmåga att öppna dörrar till nätverk och sammanhang där jag fått växa som forskare. Tillsammans har ni skapat en helhet som stöttat mig genom processen. Tack också till Ulf Blossing för din roll som rådgivande handledare under en period.

Jag har haft förmånen att ha otroligt skarpa, konstruktiva och välvilliga läsare till alla tillfällen mitt arbete seminariebehandlats. Efter varje tillfälle har jag känt mig stärkt och redo att ta nästa steg. Tack till Héctor Pérez, opponent vid planeringsseminariet. Din inledande och

utmanande fråga ”Varför måste allt alltid förändras?” väckte min nyfikenhet på olika förståelser av tid. Frågan blev fröet till den första och hittills mest lästa artikeln i min avhandling. Tack till Petri Salo, opponent vid mittseminariet. Du och gemensamma kollegor inom PEP-nätverket har konceptualiserat professionellt lärande på ett sätt som hjälpt mig att positionera mig inom fältet. Din respons gällande såväl teori som aktionsforskningsansatsen hjälpte mig dessutom att göra kappan vindtät. Och tack till Helene Ärlestig, opponent vid slutseminariet, för din ambitiösa läsning, helhetsgrepp och uppmuntrande kommentarer. Vårt samtal hjälpte mig verkligen att förfina och fördjupa förståelsen av avhandlingen. Tack också Marie Nilsberth och Gudrun Holmdahl för ert engagemang i slutläsningen av mitt avhandlingsmanus. Tack Ulla Johansson, Madeleine Ahlborg och Martina Jordan för hjälp med läsning och korrekturläsning.

Till mina kollegor inom Rektorsutbildningen, tack för uppmuntran och hejarop. Rut är en fantastisk miljö att få vara en del av, liksom forskargruppen Solforsk. Tack doktorandkollegor i Solforsk för fint utbyte under åren. Tack till doktorandkollegor i andra grupperingar på IPS, men också alla doktorandkollegor jag har haft förmånen att lära känna utanför Karlstads universitet. Tack Martina Jordan för alla fina konversationer om doktorerandet men också om livet i övrigt. Tack till Anette Daleke och Ulf Buskqvist, som värnat om balans mellan institutionstjänstgöring och forskningstid. Tack också Ulf för alla inspirerande samtal och utforskande av teori. Det har varit så givande!

Ett varmt tack till alla i forskarnätverket Pedagogy Education and Praxis (PEP). Att få vara en del av ett så stort, internationellt och generöst nätverk är en ynnest. Ett särskilt tack till Susanne Francisco och Leanne Gibbs för ert bidrag till avhandlingens tredje artikel. Att ha ett internationellt samarbete med två seniora forskare i avhandlingen gör mig lite mallig – och väldigt tacksam!

Tack till grundarna av teorin om praktikarkitekturer: Stephen Kemmis, Jane Wilkinson, Christine Edwards-Groves, Ian Hardy, Peter Grootenboer och Laurette Bristol för ert fantastiska och betydelsefulla arbete och att ni fortfarande utvecklar teorin. Tack för er generositet och att ni aktivt engagerar er i oss som går i era spår.

Tack än en gång till Anette Forssten Seiser för ditt kontinuerliga engagemang i mitt utforskande av praktikarkitekturer, och för att du ville samskriva avhandlingens andra artikel med mig. Tack för alla dörrar du öppnat, alla sammanhang du bjudit in mig till och alla resor vi gjort tillsammans. Din tilltro till mig har gjort mig bättre.
I´ve had the time of my life and I owe it all to you!

Att skriva en avhandling är en bedrift, javisst. Men det är långt ifrån det största i mitt liv. Det är inte så svårt att våga utmana sig själv när man vet att det alltid finns någon som tar emot om man skulle falla. Allt detta vore ingenting utan de som betyder mest. Mitt största tack går till min underbara klan:
Mina älskade grabbar Anton, Rasmus, John, Sam, och min fina svärdotter Jennifer.
Världens bästa föräldrar Ulla och Tommy.
Mina vapendragare och systrar Madeleine och Isabelle samt mina syskonbarn Cornelia, Cristoffer, Melker och Sigrid.
Min bästa vän Marie som varit min följeslagare genom livet.
Och min älskade Sebastian, han som skulle göra (gör) allt för mig!

Emelie Johansson
Karlstad, oktober 2025

Artiklar som ingår i avhandlingen

Avhandlingens resultat utgörs främst av tre artiklar, vilka refereras till med romerska siffror. Under de två samskrivna artiklarna redogörs för arbetsfördelning enligt Credit (Contributor Roles Taxonomy) (https://www.elsevier.com/researcher/author/policies-and-guidelines/credit-author-statement).

I. Johansson, E. (2023). Reconceptualizing time to understand how to lead digitalization in education. *Forskning og forandring*, *6*(1), 3–21. https://doi.org/10.23865/fof.v6.5344

II. Johansson, E., & Seiser, A. F. (2024). Principals' Professional Learning as Praxis-Oriented Change–Leading Digitalisation in Preschool Education. *Research in Educational Administration and Leadership*, *9*(1), 1-38. https://doi.org/10.30828/real.1416955

Huvudförfattare: Emelie Johansson –Konceptualisering (formulering av syfte och forskningsfrågor, samt administrering av forskningen), undersökning, formell analys, huvudansvarig för skrivprocessen, samförfattande av text.

Medförfattare: Anette Forssten Seiser – bidragit i analys, samförfattande av text, handledning (i rollen som biträdande handledare i doktorsavhandlingen).

III. Johansson, E., Gibbs, L., & Francisco, S. (2025). *The significance of emotion and affect in the professional learning of early childhood education and care (ECEC) leaders*. [Manuskript inlämnat för publicering].

Huvudförfattare: Emelie Johansson –Konceptualisering (formulering av syfte och forskningsfrågor samt administrering av forskningen), undersökning, analys, huvudansvarig för skrivprocessen, författande av introduktion, bakgrund, teori, metod. Samförfattande av resultat och diskussion.

Medförfattare: Leanne Gibbs – undersökning, analys, samförfattande av resultat, metod och diskussion.

Medförfattare: Susanne Francisco – Författande av tidigare forskning, bidragit i analys och kritisk läsning.

Innehållsförteckning

ABSTRACT **1**

FÖRORD **3**

ARTIKLAR SOM INGÅR I AVHANDLINGEN **6**

INNEHÅLLSFÖRTECKNING **8**

KAPITEL 1. INTRODUKTION **1**

AVHANDLINGSPROJEKTET 5

AVHANDLINGENS SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR 6

AVHANDLINGENS DISPOSITION 7

KAPITEL 2. BAKGRUND **7**

FÖRSKOLAN – FRAMVÄXTEN AV EN EGEN SKOLFORM UNDER LEDNING AV REKTOR 7

FÖRSKOLANS FRAMVÄXT 8

FÖRSKOLA OCH GRUNDSKOLA MÖTS UNDER KOMMUNAL STYRNING 10

LÄROPLANSREFORMER OCH FÖRSKJUTNINGEN AV FÖRSKOLANS UTBILDNINGS-IDEAL 12

FÖRSKOLAN - EN EGEN SKOLFORM I DET SAMLADE SKOLSYSTEMET 14

REKTOR I DET SAMLADE SKOLSYSTEMET 15

KAPITEL 3. TIDIGARE FORSKNING **17**

FORSKNING OM SKOLLEDARSKAP I SVERIGE 17

Rektorer i kommunalt styrd skola *17*

Rektorers roll i utbildningssystemet *18*

Rektorers arbete och det pedagogiska ledarskapet *19*

Rektorers roll i skolförbättringsprocesser *20*

Policy, styrning och inspektion *21*

Ledarskapsutveckling *22*

Sammanfattning *22*

FORSKNING OM REKTORERS PROFESSIONELLA LÄRANDE 23

Lärande i formell utbildning *25*

Meningsskapande och yrkesidentitet *26*

Coachning *27*

Kollegialt lärande ... *28*
Nätverkande ... *29*
Rektorers professionella lärande med fokus på förändring i yrkespraktiken ... *29*
Sammanfattning ... *31*

KAPITEL 4. TEORETISKT RAMVERK ... 33

PRAKTIKPERSPEKTIV ... 33

SCHATZKIS PRAKTIKTEORI OCH TEORIN OM PRAKTIKARKITEKTURER ... 33

Teleoaffektiva strukturer ... *35*
Ledarskap som praktik ... *36*
Professionellt lärande som praktikförändring ... *37*
Lärande och förändring ... *38*
Praktikekologier ... *40*

KAPITEL 5. METODOLOGI ... 42

AKTIONSFORSKNING ... 42

Initiering ... *44*
Genomförande ... *45*
Forskarens roll ... *47*
Etiska överväganden ... *49*

EMPIRISKT UNDERLAG OCH ANALYTISKA FÖRFARANDEN ... 51

Analys artikel I ... *52*
Analys artikel II ... *52*
Analys artikel III ... *53*

TROVÄRDIGHET ... 54

KAPITEL 6. RESULTAT ... 57

KAPITEL 7. DISKUSSION ... 62

REKTORERS PROFESSIONELLA LÄRANDE I ETT SPÄNNINGSFÄLT AV STYRNING, TRADITION OCH AUTONOMI ... 62

Decentralisering, re-centralisering och autonomi ... *63*

PROCESSORIENTERAT PERSPEKTIV OCH PROFESSIONELLT OMDÖME ... 65

KOLLEGIALT LÄRANDE FÖR STÄRKT PROFESSION ... 66

Externt stöd för kollegialt lärande ... *69*

KÄNSLOR SOM KATALYSATORER FÖR FÖRÄNDRING ... 71

ARRANGEMANG FÖR PROFESSIONELLT LÄRANDE SOM FÖRÄNDRING ... 73

AVHANDLINGENS BIDRAG ... 76

English summary

ACKNOWLEDGEMENTS **77**

PAPERS INCLUDED IN THE THESIS **80**

INTRODUCTION **81**

THE ACTION RESEARCH PROJECT 82

AIM AND RESEARCH QUESTIONS 83

RESEARCH ON PRINCIPALS' PROFESSIONAL LEARNING **84**

THEORETICAL FRAMEWORK **87**

TELEOAFFECTIVE STRUCTURES 87

LEADERSHIP AS PRACTICE AND PROFESSIONAL LEARNING AS PRACTICE TRANSFORMATION 88

ECOLOGIES OF PRACTICES 89

METHODOLOGY **90**

ACTION RESEARCH 90

Initiation and implementation *90*

The role of the researcher *91*

Ethical considerations *92*

EMPIRICAL DATA AND ANALYTICAL PROCEDURES 93

FINDINGS **95**

RE-CONCEPTUALIZING TIME TO UNDERSTAND HOW TO LEAD DIGITALIZATION IN EDUCATION 95

PRINCIPALS' PROFESSIONAL LEARNING AS PRAXIS-ORIENTED CHANGE 96

THE SIGNIFICANCE OF EMOTION AND AFFECT IN THE PROFESSIONAL LEARNING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (ECEC) LEADERS 96

COLLECTIVE INSIGHTS 97

DISCUSSION **98**

PRINCIPALS' PROFESSIONAL LEARNING IN A FIELD OF TENSION BETWEEN GOVERNANCE AND AUTONOMY 98

PROCESS PERSPECTIVES AND PROFESSIONAL JUDGEMENT 99

COLLEGIAL LEARNING FOR CULTIVATING PROFESSIONALISM 100

EMOTIONS AS CATALYSTS FOR CHANGE 102

ARRANGEMENT FOSTERING PROFESSIONAL LEARNING AS CHANGE 103
CONTRIBUTION OF THE THESIS 105

REFERENSER 106

Bilagor

Bilaga 1: Informationsbrev
Bilaga 2: Samtyckesblankett
Bilaga 3: Exempeltabell kondenserad analys av praktikförändring

Kapitel 1. Introduktion

Den här avhandlingen riktar ljuset mot rektorers professionella lärande. Med utgångspunkt i praktikteoretiska perspektiv syftar avhandlingen till att bidra med kunskap om rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik.

Att fortsätta lära och utveckla sin kompetens under hela sitt yrkesliv anses grundläggande i yrkesprofessionellas arbete (Stevenson, 2019; Wenger-Trayner m.fl., 2014). I Sverige förväntas utbildningsprofessioner bygga på en rik kunskapsbas, något som fastställs och tydliggörs i 2010 års skollag (SFS 2010:800) med bestämmelsen om att utbildningen i hela det svenska skolväsendet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I och med bestämmelsen stärktes behovet av att utveckla den vetenskapliga basen (Reimers m.fl., 2019), varför man inom den utbildningsvetenskapliga disciplinen inrättade pedagogiskt arbete som ett nytt forskarutbildningsämne och forskningsfält i Sverige. Utbildningsvetenskaplig forskning förväntades därmed bli mer praktikorienterad (SOU, 2018:19) för att stötta yrkesverksamma att arbeta i en forskningsbaserad praktik och främja skolutveckling i skolverksamheterna (Vinterek, 2004).

Avhandlingen skrivs inom ämnet pedagogiskt arbete, som inrymmer forskning om elever och lärares arbete men också forskning om olika ramfaktorer (Vinterek, 2004) såsom skolledarskap, skolorganisation och policy. Forskning inom pedagogiskt arbete har i synnerhet fokuserat på läraryrket och lärares professionella utveckling. Forskningslitteraturen om lärares professionella utveckling och lärande är omfattande såväl nationellt som internationellt (Darling-Hammond, 2009; Desimone, 2009; Labone & Long, 2016; Liljenberg, 2015; Nehez, 2015). Resultaten pekar bland annat på att kvaliteten på kompetensutvecklingssatsningar för lärare beror på hur innehållet kopplas till lärares undervisning, hur det skapar sammanhang i relation till utbildningens mål och riktlinjer och lärares kunskaper samt huruvida kompetensutvecklingen genomförs regelbundet över tid och främjar kollektivt deltagande. Dessa faktorer är i sin tur avhängigt

hur rektorer organiserar och leder utbildningsverksamhetens arbete och utvecklingsprocesser.

I och med olika skolreformer har rektorers arbete förändrats över tid. Under 1990-talet kommunaliserades den tidigare statligt styrda skolan i Sverige, vilket bidrog till att rektorers arbete genomgick omfattande förändringar (Ärlestig & Johansson, 2011). Rektorsuppdraget gick från ett övervägande administrativt uppdrag i en statligt regel- och detaljstyrd skola, till ett uppdrag som omfattar såväl administrativt som pedagogiskt ansvar i en mål- och resultatstyrda skola i ett enhetligt decentraliserat skolsystem. Vad gäller förskolan så har ledarskapet genomgått liknande förändringar, liksom förändringar i hur ledaren av förskolan ska tituleras. Från föreståndare med outtalat ledaruppdrag, till förskolechef och senare rektor i en egen skolform i ett samlat utbildningssystem. I det svenska decentraliserade skolsystemet omfattar rektorsuppdraget numer både ett administrativt och ekonomiskt chefskap med personal- och budgetansvar, såväl som ett organisatoriskt och pedagogiskt ledarskap, vilket handlar om att klargöra, påverka och skapa förutsättningar för medarbetarna att uppnå utbildningens mål (Richardsson, 2010). I tillägg till att leda och styra en verksamhet i enlighet med rådande mål och riktlinjer handlar en omfattande del av rektorsuppdraget idag därför om att, tillsammans med lärare, leda lokal skolutveckling för att möta kontextuella skillnader och för att skapa förutsättningar för verksamheten att uppnå förväntade mål (Skolverket, 2010). Förändringarna i rektorsuppdraget har kommit att innebära ett ökat ansvar, vilket lett till ett ökat forskningsfokus på rektorers roll och ledarskap (Blossing m.fl., 2015; Brauckmann m.fl., 2020; Johansson & Svedberg, 2016).

Såväl nationellt som internationellt har forskning om rektorers arbete gått från individperspektiv på ledarskap som identifierar olika egenskaper för framgång (Blossing & Ertesvåg, 2011; Leithwood m.fl., 1996, 2002), till organisatoriska perspektiv där ledarskap betraktas som relationer mellan olika professioner i skolorganisationen (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood m.fl., 2008; Robinson m.fl., 2008).

Vidare har rektorers ledarskap kommit att betraktats ur praktikteoretiska perspektiv, vilket tillämpas i den här avhandlingen. Praktikperspektivet intar inte ett individuellt angreppssätt på ledarskap, utan betraktar ledarskap som praktiken att leda (Wilkinson & Kemmis, 2015). Därmed begränsas inte ledarskap till enskilda individer med formella ledarbefattningar och deras egenskaper. Praktikperspektivet betraktar ledarskap som de praktiker vilka syftar till att leda andra, och fokuserar också på hur dessa praktiker möjliggörs och begränsas. Genom att dessutom anta ett praktikekologiskt synsätt (Kemmis, 2022) kan praktikers inbäddning i ett specifikt sammanhang studeras och synliggöra hur olika praktiker formar praktikekologier där praktiker villkoras av varandra. Utbildningskomplexet (Kemmis, 2022) utgör en sådan praktikekologi som omfattar barn- och elevers utbildningspraktik, lärares undervisningspraktik, ledningspraktiker samt olika praktiker ämnade för professionellt lärande, utvärdering och forskning.

Forskningsresultat inom såväl skolledarskap som skolutveckling har över tid poängterat rektorers betydelsefulla roll i att leda skolan och att organisera för lärares kompetensutveckling och skolans förbättringsarbete (Darling-Hammond m.fl., 2007; Day & Leithwood 2007; Forssten Seiser & Blossing, 2020; Hallinger, 2011; Leithwood & Seashore Louis, 2011; Seashore Louis m.fl., 2010). Trots det är forskningen om rektorers egna professionella lärande och utveckling begränsad (Aas & Blom, 2018; Daniëls m.fl., 2019; Hallinger, 2011; Lovett m.fl., 2015).

Kravet på rektorsutbildning för rektorer anställda från mars 2010, och rektorer för förskolan anställda från juli 2019, har bidragit till ett ökat forskningsintresse för rektorers lärande i formell utbildning (Forssten Seiser & Söderström, 2021; Jerdborg, 2022; Strand & Emstad, 2020). Resultaten visar att det kan vara svårt för rektorer att överföra det lärande som sker i utbildningspraktikerna till den dagliga yrkespraktiken, och påtalar vikten av att innehållet i formell utbildning är förankrat i rektorers lokala ledningspraktiker (Forssten Seiser & Söderström, 2021; Jerdborg, 2022).

Rektorers arbete är komplext och omfattas av såväl administrativa, ekonomiska, organisatoriska som pedagogiska ansvarsområden. Många olika faktorer inverkar därmed på rektorers sätt att leda förskolor och skolor mot nationella mål, samt på deras sätt att leda lokal skolutveckling. Rektorer uttrycker därtill att det inte finns tillräckligt med tid till alla delar av uppdraget (Forssten Seiser & Söderström, 2021; Jarl, 2013; Lärarnas riksförbund & Sveriges skolledarförbund, 2021) och att tidsbristen utgör ett hinder för reflektion och lärande (Jarl, 2013; Nordgren m.fl., 2022).

Mot denna bakgrund framträder tre problemområden vad gäller rektorers professionella lärande:

1) Deltagande i formell utbildning och olika typer av kompetensutvecklingsinsatser leder sällan till förändring i rektorers dagliga yrkespraktik.
2) Individperspektiv på ledarskap och lärande riskerar att inte ta tillräcklig hänsyn till de strukturella och kontextuella villkor som formar rektorers ledarskap och lärande. Dessutom riskerar individperspektiv rikta fokus mot rektorers deltagande i utbildnings- och kompetensutvecklingsinsatser snarare än att fokusera på *hur* professionellt lärande leder till förändring i praktiken.
3) Rektorers arbete präglas av tidsbrist och rektorer upplever att denna tidsbrist utgör ett hinder för reflektion och professionellt lärande.

Ledarskapet är starkt villkorat då rektorer behöver ta hänsyn till en mängd olika faktorer i sitt arbete. Det finns dock begränsat med studier som specifikt fokuserar på hur rektorer lär och utvecklas i, och för, yrkespraktiken (Aas & Blom, 2018). Den här avhandlingen avser bidra med kunskap till den luckan. Genom att studera professionellt lärande i och för praktiken riktas fokus mot hur rektorer förändrar sitt ledarskap i relation till sådana strukturella, ekonomiska, kulturella, politiska och sociala villkor samt i mötet med de utmaningar som uppstår i den dagliga verksamheten.

I avhandlingen antas därför Kemmis (2021) definition av lärande som förändring av praktik, och avgränsar inte lärande till individers kognitiva utveckling, utan betraktar lärande som förändring av praktik (i vilken en sådan utveckling inryms). På så vis bidrar definitionen av lärande till avhandlingens syfte att undersöka rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik.

Avhandlingsprojektet

Under perioden 2018 – 2020 ingick jag, som utbildningsledare vid Rektorsutbildningen, i ett samverkansprojekt tillsammans med verksamhetschefer inom utbildningsförvaltning, rektorer och alla förskollärare i en mellanstor kommun i sydvästra Sverige. I ett avslutande samtal med rektorerna frågade jag vad de skulle prioritera för utvecklingsområde framöver. Flera av rektorerna uttryckte då att digitaliseringsarbetet var något de upplevde utmanande och att det var något de behövde börja arbeta medvetet med. Vi samtalade om den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 2017), och hur den utrycker förväntningar på rektorer att leda digitaliseringsarbetet lokalt. En av rektorerna ställde sig frågande inför hur man leder digitalisering, vilket visade sig vara en fråga ingen av rektorerna kunde svara på. Vid det tillfället framträdde ett reellt utvecklingsbehov uttryckt av rektorerna själva. På dessa grunder initierade jag, i rollen som forskare och efter samtal med verksamhetschefen för samtliga förskolor i kommunen, ett aktionsforskningsprojekt med utgångspunkt i rektorernas uttryckta behov av att utveckla sitt ledarskap gällande digitalisering.

År 2017 infördes en nationell digitaliseringsstrategi för det svenska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 2017). I strategin uttrycktes en vision om Sverige som världsledande i att utnyttja möjligheterna med digital teknologi. I strategin uttrycktes förväntningar på rektorer att leda digitaliseringsprocessen lokalt. I samband med det reviderades läroplanen för den svenska förskolan (Skolverket, 2018). Revideringarna innefattade bland annat skrivningar om att förskolan ska skapa förutsättningar för barn att utveckla digital kompetens. Vidare förtydligandes rektorers ansvar att leda skolutveckling och

skapa förutsättningar för lärare att realisera styrdokumentens innehåll i utbildningen.

Under perioden för den empiriska studien präglades rektorernas professionella lärande dock av politiska förändringar och snabba policyändringar. Redan i slutet av vår gemensamma aktionsforskning, och till följd av ett regeringsskifte, tvärvände politikerna i frågan om digitalisering inom utbildningsväsendet. På förmiddagen strax innan aktionsforskningens sista sammankomst kom ett pressmeddelande om att regeringen beslutat att inte gå vidare med Skolverkets förslag om en revidering av digitaliseringsstrategin (Skolverket, 2022), utan att digitaliseringsstrategin istället skulle avvecklas.

Den politiska vändningen utgör ett tydligt exempel på betydelsen av att ledarskap inte enbart studeras som ett uttryck för individuella egenskaper. Ledarskap kan också betraktas som en praktik, vilken möjliggörs och begränsas av andra faktorer. Ett praktikperspektiv kan på så vis möjliggöra en fördjupad förståelse av hur olika faktorer och andra praktiker villkorar rektorers professionella lärande och ledarskap.

Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

Avhandlingsprojektet fokuserar på hur rektorer, som deltar i aktionsforskning om att leda digitalisering i förskolan, förändrar sitt ledarskap. Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik genom att besvara följande forskningsfrågor:

Hur kan rektorers professionella lärande möjliggöra förändringar i och för praktik?

Hur inverkar olika praktiker inom utbildningskomplexet på rektorernas professionella lärande?

Avhandlingens disposition

I kapitel 1 introduceras avhandlingens utgångspunkter, problemformulering, avhandlingsprojekt samt syfte och forskningsfrågor. I kapitel 2 ges en bakgrund till studien som riktar ljuset mot rektorer i förskolan. Den avser spegla grundskolans och förskolans framväxt och bidra med en historisk tillbakablick om förskolans väg in i skolsystemet, samt redogöra för hur olika reformer inverkat på förskolan och dess ledarskap. I relation till bakgrunden redogör kapitel 3 för hur skolledarskap i Sverige studerats och gestaltas, och hur forskning först på senare tid kommit att fokusera på skolledarskapsutveckling. Därefter presenteras tidigare forskning som behandlat rektorers professionella lärande såväl nationellt som internationellt. I kapitel 4 presenteras avhandlingens teoretiska ramverk. I Kapitel 5 beskrivs avhandlingens metodologiska utgångspunkter, den empiriska studiens genomförande samt analysförfaranden i de respektive artiklarna. I kapitel 6 ges en övergripande presentation av avhandlingens resultat i relation till forskningsfrågorna och de tre artiklarna som utgör avhandlingens huvudsakliga resultat. I kapitel 7 diskuteras avhandlingens resultat i relation till bakgrund och tidigare forskning. Kapitlet avslutas med en redogörelse för avhandlingens bidrag.

En engelsk sammanfattning av avhandling har infogats för att möjliggöra spridning utanför Sverige. Sammanfattningen översattes från svenska till engelska med hjälp av AI-stöd (Copilot) och har därefter granskats och bearbetats manuellt.

Kapitel 2. Bakgrund

Förskolan – framväxten av en egen skolform under ledning av rektor

Sedan 2010 utgör förskolan en egen skolform inom det svenska skolsystemet. Mot bakgrund av att det enligt utredningen (SOU, 2017:51) inte föreligger några avgörande skillnader i skolledares uppdrag mellan olika skolformer tillämpas benämningen rektor för skolledarskapet av samtliga skolformer. Rektorstiteln kom dock att inkludera förskolans skolledare först från och med 2019.

Förskolan har sin grund i en pedagogisk tradition som skiljer sig från grundskolans. I bakgrundsavsnittet presenteras därför en historisk översikt av den svenska förskolans framväxt och inträde i skolsystemet. Översikten ämnar spegla förskolans och grundskolans utveckling och synliggöra hur historiska skeenden och reformer påverkat förskolans verksamhet och ledarskap.

En sådan kontextualisering har betydelse för avhandlingens syfte att bidra med kunskap om rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik. Det eftersom ledningspraktiken tar form i en tids- och kontextspecifik inbäddning som påverkar den process i vilken rektorer förändrar sitt ledarskap.

Förskolans framväxt

Under 1800-talet växte privata initiativ fram för att tillgodose behovet av barnomsorg i Sverige. Dessa verksamheter, som kallades Barnkrubbor, etablerades med syftet att erbjuda tillsyn och omsorg för barn till ensamstående mammor som behövde arbeta för sin försörjning (Richardson, 2010). Parallellt etablerades även den pedagogiskt motiverade barninstitutionen Barnträdgården. Den inspirerades av Tysklands pedagogiska barninstitution Kindergarten, som utvecklats på pedagogiska grunder om att små barn var för omogna för traditionell skolning och istället skulle låtas växa med stöd av erfarna och kunniga pedagoger (Richardson, 2010). Barnträdgårdarna var till skillnad från barnkrubborna avgiftsbaserade och därmed begränsade till förmögna familjer. Utifrån demokratiska incitament, och i syfte att sammanföra barn från olika samhällsklasser, startades i början av 1900-talet Folkbarnträdgården. Barnkrubbornas och Barnträdgårdarnas olika syften kombinerades i Folkbarnträdgården och kom att innefatta både sociala och pedagogiska mål (Richardson, 2010). Ett ideal som kan relateras till dagens förskolas dubbla uppdrag för omsorg och lärande (Skolverket, 2018). Vid tiden leddes verksamheten av barnträdgårds-föreståndarinnor, vilka ansvarade för såväl pedagogik som administration (Nihlfors m.fl., 2015).

Behovet av kvinnlig arbetskraft ökade under 1900-talet och gjorde barntillsynen till en samhällelig angelägenhet (Kärrby, 2000). I mitten av 1900-talet infördes därför statsbidrag till barnomsorgsinitiativ, vilket fick allt fler kommuner att ta över ansvaret för barnomsorgen, som ändrade namn till daghem. På 1950-talet ändrades dessutom ledningstiteln till föreståndare. Varje daghem hade oftast en egen, vilket skapade ett nära samarbete mellan föreståndare och personal (Bruce & Riddarsporre, 2012).

I likhet med Folkbarnträdgårdarnas framväxt låg demokratiska incitament till grund för utvecklingen av enhetsskolan, vilken senare kom att utvecklas till dagens grundskola. Efter andra världskriget fanns en politisk strävan för solidaritet och stärkt demokrati. Bildning och utbildning av hela befolkningen ansågs vara vägen mot enat samhälle med minskade samhällsklyftor (Richardson, 2010). I Sverige genomfördes därför storskaliga skolreformer under 1960-talet för att skapa ett enhetligt skolsystem. Resultatet blev en centralisering av ett tidigare splittrat och segregerat skolsystem, där olika skolformer sammanfördes i Enhetsskolan.

Barnstugeutredningen som presenterades 1968 vittnar även om förändrade perspektiv på daghemsverksamheten. Nya psykologiska och pedagogiska perspektiv ledde till en ny inriktning på svensk barnomsorg där man i utredningens resultat valde titeln Förskola för den svenska barnomsorgen (SOU 1972:26; SOU 1972:27). Barnstugeutredningens uppdrag var att lägga fram förslag till att utveckla en barnomsorg som kunde förena sociala, pedagogiska och tillsynsmässiga krav (Skolverket, 2000a). Vid den här tiden blev det alltmer vanligt att föreståndarna arbetade direkt i barngrupperna, vilket gjorde det svårt att hinna med ledningsuppdraget (Widén, 2012).

Den nya inriktningen föranledde lagen om allmän förskola som trädde i kraft 1975. En lag som syftade till att, i samverkan med hemmen, främja en allsidig personlighetsutveckling och en gynnsam fysisk och social utveckling hos barn från 4 års ålder (lagen utvidgades senare till att omfatta barn från 3 års ålder). Lagen om allmän förskola kom att ersättas av lagen om barnomsorg (SFS, 1976:381). Barnomsorgen blev därigenom en lagstadgad kommunal uppgift och medförde en snabb

utbyggnad med en fördubbling av barnomsorgsplatser under 1980-talet. Förskolan blev en egen institution före skolan med Socialstyrelsen som tillsynsmyndighet, till skillnad från skolan som gick under Skolöverstyrelsen (Skolverket, 2000a).

Förskola och grundskola möts under kommunal styrning

Till skillnad från förskolans kommunala styrning hade enhetsskolan en statlig regelstyrning som innefattade en detaljreglering av skolverksamhetens genomförande (Richardson, 2010). Över tid ansågs dock styrningen svag på många områden och den växande enhetsskolan krävde en utbyggnad av en förvaltningsapparat för att administrera regelsystemet. Ett nationalekonomiskt tryck i och med utökningen av elevantalet i skolan, och problem med att differentiera undervisningen, resulterade i en växande kritik mot den alltför toppstyrda skolverksamheten (Blossing, 2021). Kritiken utvecklades parallellt med att demokratiska incitament runtom i världen tryckte på ökat medborgerligt inflytande (Skolverket, 1997). De olika faktorerna bidrog till en decentralisering av skolans styrning under 1990-talet, vilken beskrivits som den mest omfattande reformeringen sedan enhetsskolans start (Richardson, 2010). Reformeringen genomfördes med motiveringar om en mer demokratisk styrning och ett ökat inflytande för föräldrar och elever, där beslutsfattandet skulle kunna ta hänsyn till den lokala kontexten i större utsträckning (Blossing, 2021). Lösningen på skolans differentieringsproblem ansågs därmed vara en statlig finansiering med ett lokalt genomförande. Statens mål var att utbildningsstandarden skulle bli mer likvärdig genom en decentralisering av skolans styrning. En friare resursanvändning skulle möjliggöra för en lokal styrning att tillgodose samma krav i olika miljöer (Jacobsson, 2017).

I samband med decentraliseringen ändrades styrformen från regel- och detaljstyrning till mål- och resultatstyrning (Jarl, 2012). Mål- och resultatstyrning innefattade att skolorna skulle styras av kommunaktörer som hade kunskap om den lokala kontexten. I motsats till det ursprungliga motivet har den lokala kontexten på senare tid kommit att ses som en utmaning för likvärdighet. Styrningen har visat sig ta olika uttryck i små respektive stora kommuner, med skillnader

som bottnar i lokala värden och traditioner. Kommunpolitiska ideologier, politikernas varierande engagemang i skolfrågor samt förvaltningspersonalens sätt att förhålla sig till den politiska nivån har fått olika konsekvenser för hur den lokala skolverksamheten genomförs. Skolan skulle i och med decentraliseringen arbeta för att nå fastställda mål med statligt stöd och kontroll av resultat. Kompletterande statliga styrformer till målstyrningen var bl.a. anpassad lärarutbildning, förstärkta fortbildningsinsatser om skolans mål, stärkt lokal skolledning, mer målmedveten uppföljning och utvärdering samt en effektiv tillsyn av verksamheten med möjligheter till sanktioner (Richardson, 2010). I tillägg till de nationalekonomiska utmaningarna kan decentraliseringen av den svenska skolan även ses som verkningar av New public management-rörelsen (NPM). Doktrinen som härstammar från Storbritannien och USA bygger på strategier för att införa marknadslogiker, såsom effektivisering via målstyrning och resultatkontroller, i offentliga verksamheter (Eilard, 2022). Något som medfört en förskjutning från skolans ursprungliga jämställdhetsideal mot principer om individuella rättigheter och karriärsval.

I och med decentraliseringen kom förskola och skola att mötas under den kommunala styrningen. Parallellt med de reformer som genomfördes för skolan genomgick även förskolan stora reformer under 1990-talet. Titeln föreståndare byttes ut mot förskolechef, där ledarrollen blev mer administrativ än tidigare. Ett utökat ansvar för fler förskolor resulterade i en minskad närvaro i den dagliga verksamheten (Bruce & Riddarsporre, 2012). Den kommunalt styrda skolan och förskolan gav lärarprofessionen ett stort mått av friutrymme, samtidigt som en kommunal och statlig kontrollapparat utvecklades. Eilard (2022) beskriver hur sådana typer av re-centraliseringsreformer inleddes redan under slutet av 1990-talet, där staten genom riktade statsbidrag och kontrollmekanismer återtog makt över skolans styrning. Regeringens uppdrag om samverkan för bästa skola (U2019/03786) är ett senare exempel på den ökade statliga tillsynen. Genom samverkan för bästa skola har Skolverket sedan 2015 identifierat och, i samverkan med lärosäten, gett stöd till huvudmän vars skolor och förskolor har låga resultat och bedöms ha svåra förutsättningar att förbättra dessa resultat på egen hand (Håkansson &

Rönnström, 2021). Från maj 2024 ersattes samverkan för bästa skola av uppdraget om riktade insatser för högre kunskapsresultat och ökad måluppfyllelse (U2024/01164).

Läroplansreformer och förskjutningen av förskolans utbildningsideal

I och med införandet av en läroplan för förskolan (Skolverket, 1998) blev mål- och resultatstyrningen även en styrform för förskolans utbildning. Läroplanen för förskolan tydliggjorde förskolans värdegrund och uppdrag och fastställde mål- och riktlinjer för verksamheten. Det kan betraktas som det första steget mot att sammanföra skola och förskola i ett enat utbildningssystem. I läroplanens förarbeten betonas dock att förskolans familjepolitiska uppgift skulle kvarstå. I förarbetet uttrycktes även att den svenska förskolans särart skulle behållas, samtidigt som förskolans pedagogiska innehåll skulle utvecklas och förstärkas (Prop. 1997/98:93). I motsats till grundskolans läroplan innehåller förskolans läroplan inga uppnåendemål, utan anger inriktningen på förskolans arbete formulerade som mål för verksamheten. Resultat ska utvärderas i förhållande till hur väl verksamheten lever upp till dessa mål (Skolverket, 2008). I likhet med grundskolan kunde man i förskolans läroplan se en individualisering i beskrivningarna, där det kunskapsorienterade avsnittet gällande barns utveckling och lärande främst fokuserade på det enskilda barnets behov och förutsättningar (Skolverket, 1998). Förändringarna medförde dessutom en förskjutning mot en starkare betoning på barns lärande. Utvärderingar av läroplansreformen (Skolverket, 2008) visade trots det att personalen i förskolan var mest förtrogna med den del av läroplanen som behandlade normer och värden, vars innehåll manifesterar en betydelsefull del av förskolans tradition.

Vidare skulle sexårsverksamheten som bedrivits inom ramen för förskolan komma att bilda en egen skolform inom skolväsendet, benämnd förskoleklass. Mellan 1998 och 2018 var förskoleklass en frivillig skolform, men blev därefter en obligatorisk del av skolsystemet. I samband med dessa förändringar överfördes även ansvaret för frågor rörande förskola från socialstyrelsen till

skolsektorn. Tillsynen för förskolan flyttades därmed från Socialstyrelsen till Skolverket med det bakomliggande motivet att förskolans övergång till utbildningssystemet, och läroplanens införande, skulle stärka förskolans pedagogiska uppdrag samtidigt som förskolans pedagogik skulle få ökat genomslag i skolan (Prop. 1995/96:206). I Skolverkets efterföljande utvärderingar (2000b, 2001) visade det sig dock att arbetet i förskoleklassen organiserades efter skolans struktur och att lek, skapande och lärande schemalades som olika aktiviteter snarare än att, i enlighet med förskolans utbildningsideal, betraktas som integrerade delar i en helhet.

En jämförelse med internationella studier av läroplansreformer visar att den svenska förskolereformen fick ett ovanligt snabbt genomslag (Skolverket, 2008). Majoriteten förskolor och skolor i landet var tidigt samordnade i gemensam förvaltning och nämnd, med gemensamma mål i kommunala planer. En process som beskrivs ha skapat viss problematik när vissa gemensamma initiativ gick emot intentionerna i förskolans läroplan (Skolverket, 2004). Den svenska förskolans läroplan har hyllats internationellt för sitt utbildningsideal och dubbla uppdrag av omsorg och lärande, vilket internationellt kommit att benämnas *educare*. Internationellt sett har förskolans utveckling tagit två riktningar. I Frankrike och engelskspråkiga länder förespråkas en förberedelse för skolan med fokus på kognitiva förmågor. I dessa länder har förskolans innehåll och pedagogiska metoder närmat sig skolans på bekostnad av förskolans pedagogik. I de nordiska länderna finns en socialpedagogisk tradition där förskolan betraktas som det första steget i det livslånga lärandet, varpå förskolepedagogikens särart tidigare har förväntats influera de första åren i skolan (Skolverket, 2008). En utvärdering av förskolans reformering in i skolväsendet (Skolverket, 2004) visade dock ett allt tydligare fokus på barnens skolmässiga prestationer på bekostnad av barns lek.

Förskjutning av utbildningsidealet går även att se i den nationella styrningen och reformeringen av förskoleklassen. I juni 2025 beslutade riksdagen för förskoleklassens upphörande till fördel för en tioårig grundskola. Beslutet baseras på försämrad måluppfyllelse i skolan samt på Skolinspektionens kvalitetsgranskning av förskoleklassen 2015, som visade att endast en fjärdedel av de granskade

verksamheterna levde upp till utbildningens mål (rapport 15:03). I rapporten identifierades även att det saknades pedagogiskt samarbete mellan lärare i förskoleklassen och grundskolan. Flera reformer har genomförts för att förbättra styrningen av förskoleklassen. År 2016 fick förskoleklassen ett eget avsnitt i läroplanerna och 2018 blev Förskoleklassen en egen obligatorisk skolform (propositionen Skolstart vid sex års ålder, prop. 2017/18:9). I förarbetet till beslutet om en tioårig grundskola (Prop. 2024/25:143) argumenteras för att en mer sammanhållen skolgång och att en förlängning av lågstadiet ska främja grundläggande läs-, skriv- och matematikinlärning.

Förskolan - en egen skolform i det samlade skolsystemet

Statliga reformer inverkar på skolledares arbete direkt genom regleringar av uppdraget, såväl som indirekt genom beslut som villkorar den verksamhet de leder. I juni 2010 beslutade Sveriges riksdag om en ny skollag (SFS 2010:800) för ett samlat skolsystem, i vilket även förskolan kom att ingå som en egen skolform. Reformen fick direkt påverkan på förskolans ledarskap i och med att förskolechefens lednings- och samordningsansvar reglerades. Förskolechef hade tidigare varit en oreglerad befattning men fick nu ett förtydligat ansvar för den övergripande organisationen och det pedagogiska arbetet (Skolverket, 2010). Förskolechefens beslutfattande, ledning och samordning av det pedagogiska arbetet tydliggjordes, liksom dennes ansvar för utbildningens utveckling genom att fatta beslut om förskolenhetens inre organisation och ansvar för personalens kompetensutveckling (Skolverket, 2010).

Trots att förskolan blev en egen skolform med uppdrag att undervisa förtydligades inte undervisningsuppdraget i revidering av förskolans läroplan 2010 (Skolverket, 1998). I skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 3 §) definierades vid tiden undervisning enligt följande: ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden”. I förarbetet till skollagen förtydligas att undervisningen i förskolan skulle ske under ledning av förskollärare, men att undervisningen också kunde genomföras av annan personal för att främja barnens utveckling och lärande. Tolkningsutrymmet av

definitionen på undervisning skapade förvirring och diskussioner bland de olika yrkesgrupperna vad gällde förskollärares och barnskötares olika uppdrag i en traditionellt sett horisontell organisation. Begreppet undervisning blev ämne för kritiska diskussioner, och har ifrågasatts utifrån att undervisning traditionellt förknippats med skolans didaktik, vilken skiljer sig från förskolans pedagogik som i hög grad präglats av omsorg, lärande och lek (Doverborg m.fl., 2013). Begreppet undervisning kom således att förstås och hanteras utifrån förskolans praktik, vilket Hildén m.fl. (2018) tolkar som ett sätt att förskolifiera begreppet. Undervisning som begrepp kom dock att införas i förskolans läroplan först 2018 (Skolverket, 2018). Där förtydligades att undervisning i förskolan innebär att stimulera och utmana barn i såväl planerade som spontana aktiviteter. I de nya skrivningarna förtydligades förskollärarnas ansvar över undervisningen i arbetslaget. Den hierarkiska logiken bidrog till utmaningar när förskolechefer förväntades skapa förutsättningar för förskollärares särskilda uppdrag i en kollektiv kultur där olika befattningar traditionellt arbetat tillsammans utifrån rättviseprinciper. Läroplanen kompletterades också med ett avsnitt om uppföljning, utvärdering och utveckling. Det tidigare kravet på kvalitetsredovisning ersattes med skrivningar om förskolechefens ansvar för genomförandet av systematiskt kvalitetsarbetet på förskolenheten, ett arbete i vilket även förskollärares ansvar förtydligades (Skolverket, 2010).

Rektor i det samlade skolsystemet

Trots att förskolechefen formellt blev skolledare i och med att förskolan blev en egen skolform 2010 kom det att dröja ytterligare nio år innan förskolechefen, i likhet med övriga ledare inom läroplansstyrda skolformer i Sverige, skulle komma att benämnas rektor enligt 2 kap. 9 § skollagen (2010:800). En begreppsmässig förändring med motiveringen att samma benämning på skolledare inom skolväsendet skulle signalera att det inte finns någon betydande skillnad i rektorers uppdrag i de olika skolformerna (SOU, 2017:51).

Sammanfattningsvis går det att konstatera att skolledarskapet över tid genomgått omfattande förändringar. För rektorer i grundskolan kom

ledarskapet att gå från ett övervägande administrativt uppdrag i en statligt regel- och detaljstyrd skola, till ett uppdrag som omfattar såväl administrativt som pedagogiskt ansvar i en mål- och resultatstyrd skola, i ett decentraliserat skolsystem (Ärlestig & Johansson, 2011). Vad gäller förskolan så har ledarskapet genomgått liknande förändringar som i tillägg omfattat förändringar i hur ledaren av förskolan tituleras; från föreståndare med outtalat ledaruppdrag, till förskolechef och senare rektor i en egen skolform i ett samlat utbildningssystem. Ledarskapet i förskolan har under den tiden utvecklats från att vara nära och praktiskt till att vara mer administrativt och formellt (Bruce & Riddarsporre, 2012).

I det svenska decentraliserade skolsystemet omfattar rektorsuppdraget både ett administrativt och ekonomiskt chefskap med beslutsfattning, lönesättning och budgetansvar, såväl som ett organisatoriskt och pedagogiskt ledarskap vilket handlar om att klargöra, påverka och skapa förutsättningar för medarbetarna att uppnå utbildningens mål (Richardsson, 2010). I tillägg till att leda och styra en verksamhet i enlighet med rådande mål och riktlinjer, förväntas rektorer dessutom att tillsammans med lärarna, leda lokal skolutveckling för att möta kontextuella skillnader och för att skolan ska kunna uppnå förväntade mål (Skolverket, 2010). För att stärka rektorernas kunskap om de krav och regleringar som gäller för utbildningsverksamheten, samt för att utveckla deras ledarskap för att främja skolans kvalitet, förväntas alla nytillsatta rektorer att genomföra det nationella rektorsprogrammet (Jerdborg, 2023). Rektorsprogrammet i Sverige är en treårig statligt reglerad utbildning för rektorer inom förskolor, skolor och fritidshem. Programmet genomförs parallellt med arbetet som rektor, där deltagarna förväntas använda 20 % av sin arbetstid till studier och avsluta utbildningen inom fyra år (Jerdborg, 2023). Programmet är obligatoriskt för alla nyutnämnda rektorer sedan 2010 och för rektorer i förskolan från 2019.

Kapitel 3. Tidigare forskning

I kapitlet ges inledningsvis en resumé över hur skolledarskap har studerats i svensk forskning över tid. Det för att synliggöra hur forskningen skiftat fokus och på senare tid kommit att intressera sig för rektorers ledarskapsutveckling. Därefter redogörs för forskning om rektorers professionella utveckling och lärande såväl nationellt som internationellt.

Forskning om skolledarskap i Sverige

Avsnittet tar utgångspunkt i Ärlestig och Johanssons (2011) forskningsöversikt om skolledarforskning i Sverige fram till 2000-talet samt Nordqvist och Poromaa Islings (2020) uppföljande forskningsöversikt där de upprepat Ärlestig och Johanssons (2011) sökstrategier, men fokuserat på forskning om skolledarskap i Sverige under tidsperioden 2014 - 2018. I föreliggande avhandling kan avsnittet betraktas som en syntes av dessa och egna sökningar på området för tidsperioden 2019 - 2025. Sökningarna genomfördes i forskningsdatabaserna ERIC och Libris, vilket innebär en begränsning i jämförelse med Nordqvist och Paromaa Islings förfarande, vilka innehöll sökningar från ytterligare två databaser. Begränsningen har gjorts utifrån tidsaspekt. I föreliggande avhandling genomfördes sökningarna med samma sökord som tidigare använts i Ärlestig och Johanssons (2011) forskningsöversikt, samt i Nordqvist och Paromaa Islings, (2020) uppföljande översikt. Sökningar och urval har begränsats till yrkesgrupperna skolledare, rektorer, biträdande rektorer och förskolechefer verksamma i läroplansstyrd verksamhet inom det formella utbildningssystemet.

Rektorer i kommunalt styrd skola

Historiskt kan man se att forskning om skolledarskap och rektorer varit sparsamt beforskat, men att intresset ökade i och med kommunaliseringen. Forskningsintresset riktades inledningsvis mot rektorsrollen i relation till utbildning och ledarskap (Nygren & Johansson, 2000). Därefter riktades intresset främst mot rektorers roll och arbetsuppgifter, samt effekterna av övergången till det mål- och

resultatstyrda systemet (Ärlestig & Johansson, 2011). I Falk och Sandströms studie *Rektors upplevelse av ett nationellt och kommunalt uppdrag* (1995) beskrev rektorerna en upplevd diskrepans mellan statliga och kommunala förväntningar på rektors arbetsinsatser, samt att den lokala lärarkulturens förväntningar var det som hade störst påverkan på rektorernas arbetsinsatser.

Under 1990-talet kom forskningen alltmer att fokusera på den lokala kontexten, skolans inre arbete och det pedagogiska ledarskapet (Arwfedsson & Lundman,1984; Kåräng, 1997). Skolan kom att studeras som en organisation (Blossing, 1998), där resultaten pekade på att skolledaren behöver analysera och förstå den specifika skolkulturen för att kunna leda skolutveckling (Lander & Ekholm, 1998), samt att det är i organisationer där skolledare utmanar lärarna som störst förändringar sker (Scherp, 1998). I och med att andelen kvinnliga skolledare ökade under 1990-talet (Ekholm & Lindvall, 1997) präglades forskningen vid den tiden också av skolledarskap ur genusperspektiv (Drake & Solberg, 1996; Franzén, 1999; Olofsson, 1998; Solberg, 1997).

Rektorers roll i utbildningssystemet

Under 2000-talet utvecklades ett särskilt forskningsintresse för rektors yrkesroll i relation till utbildningssystemet (Berg, 2007, 2011) och skolans styrning och kvalitet (Ärlestig & Johansson, 2011, 2015). Dessa studier har beskrivit olika konsekvenser av marknadskrafter, decentralisering och det målstyrda systemet (Moos m.fl., 2004; Nihlfors, 2003; Rapp, 2010; Söderqvist, 2007; Wickström, 2006), med indikationer om att rektorers kunskaper och utbildning om styrdokument och juridik var begränsade (Rapp, 2001). Resultaten pekade på att rektorer var osäkra på målens karaktär och funktion, hur utvärderingar skulle användas för att möjliggöra styrdokumentens mål, målens funktion som styrinstrument samt möjligheten att tolka och konkretisera dem (Wahlström, 2002). Studier synliggjorde även att det fanns motsättningar i tolkningar och olika förståelser av rektorsrollen (Svedberg, 2000), liksom att biträdande rektorer hade svårt att skilja mellan lärarrollen och rektorsrollen (Persson, 2002). Slutsatser pekade då mot behovet av ledarskapsutbildning innan tillträdande av rektorstjänst.

Ett annat framträdande område i svensk forskning om skolledarskap under 2000-talet var studier om att leda framgångsrika skolor, med fokus på skolutveckling och skolor som kollektiva arbetsorganisationer (Blossing, 2003, 2008). Studier har kartlagt och beskrivit framgångsrika skolor genom att studera rektorers föreställningar om intern förbättringskapacitet (Björkman, 2011), kommunikations-strategier för högre resultat (Ärlestig, 2008), samt relationer mellan förutsättningar, processer, resultat och framgångsrikt ledarskap (Törnsén, 2009).

I linje med det relationella fokuset studerades skolledarskapet också som ett samskapande i relationen mellan rektor och lärare i vardagsarbetet (Ludvigsson, 2009). Kommunikationsperspektivet fick därmed ett större utrymme i forskningen och riktades mot hur ledarskapet manifesteras i samtal (Engström, 2005; Franzén, 2006; Lindgren, 2006; Nordzell, 2007; Sundberg, 2006; Säwe, 2004). Dessutom belystes komplexiteten i rektorers vardag genom att beskriva vad rektor faktiskt gör snarare än vad rektor bör göra (Sundin, 2007; Leo, 2010), vilket synliggjorde att rektors makt är beroende av tillit och förtroende.

Skolledarforskningen kom därtill att intressera sig för frågor om värderingar, etik och likvärdighet (Ärlestig & Johansson, 2011). Studier visar att rektorers personliga värderingar påverkar deras sätt att lösa problem (Begley & Johansson, 2003, 2008), och hur konflikter mellan professionella och personliga värderingar i förlängningen kan påverka elevers rättigheter (Norberg & Johansson, 2007). Skolledarskapet har inom temat även studerats i relation till inkludering (Bordin & Lindstrand, 2007; Giota & Emanuelsson, 2011; Goddard m.fl., 2010; Johansson m.fl., 2007; Lahdenperä, 2008; Mattson & Hansen, 2009; Westling Allodi, 2007).

Rektorers arbete och det pedagogiska ledarskapet

Under senare delen av 2010-talet stod rektors arbete och pedagogiska ledarskap i fokus (Nordqvist & Poromaa Isling, 2020) och omfattade forskning om nya förhållningssätt till ledarskap såsom distribuerat

ledarskap (Döös m.fl., 2017, 2018; Liljenberg, 2015, 2016) och pedagogiskt/instruktivt ledarskap (Salo m.fl., 2015).

Det tilltagande intresset för skolans inre arbete bidrog till studier om ledarskapet i relation till olika specifika områden såsom; hållbart lärande (Mogren & Gericke, 2017), informations- och kommunikationsteknik, IKT (Petersen, 2014), digitalisering (Reis-Andersson, 2024; Willermark, 2024) musik (Ehrlin, 2015), entreprenöriellt förhållningssätt (Hörnqvist & Leffler, 2014), och systematiskt kvalitetsarbete (Benerdal m.fl., 2024; Bäckström m.fl., 2024; Håkansson, 2016).

Införandet av den nya skollagen (SFS 2010:800) och strukturförändringar i skolsystemet genererade även ett större forskningsintresse för styrning och organisation, med studier om skolinspektionens roll och påverkan i relation till skolledarskapet på såväl enhetsnivå som förvaltningsnivå (Ehren m.fl., 2015; Johansson & Nihlfors, 2014; Jones m.fl., 2017; Kemethofer m.fl., 2017), studier om styrning och ledning kopplat till krav och tillit (Blom 2022; Jacobsson & Svensson, 2017; Österberg, 2018), samt styrdokument (Brodin & Renblad, 2014; Forsberg m.fl., 2017; Murakami & Törnsén, 2015;).

Rektorers roll i skolförbättringsprocesser

Den svenska skolledarskapsforskningen kom tidigt att fokusera på rektorers roll i skolutveckling och skolförbättring (Ärlestig & Johansson, 2011). Som beskrivits tidigare fanns under 2010-talet ett särskilt intresse för studier om framgångsrika skolor. Intresset för framgångsrika skolor avtog under mitten av 2010-talet (Nordqvist & Paromaa Isling, 2020) och forskningen skiftade fokus till att studera olika organisatoriska och relationella processer i utvecklings- och förbättringsprocesser.

Studier inom det växande fältet skolutveckling och skolförbättring har på olika sätt fokuserat på skolledares betydelsefulla roll i organisering och ledning av lärares lärande och skolors förändringsarbete (Ahlström & Aas, 2023; Dahlstedt & Foultier, 2021; Glaés-Coutts & Nilsson, 2021; Harju, 2023; Hirsh & Segolsson, 2019; Håkansson

Lindqvist, 2019; Liljenberg & Wretander, 2023; Reis-Andersson, 2024; Schildkamp m.fl., 2017; Ståhlkrantz & Rapp, 2020). I gränslandet mellan forskning om skolutveckling och skolans styrning kan man på senare år också finna studier om skolledarskapet som en del i det lokala genomförandet av det statliga styrda skolutvecklingsinitiativet Samverkan för bästa skola (SBS) (Adolfsson, 2024; Nordholm, 2024), liksom i andra aktuella satsningar på praktiknära forskning finansierade av myndigheter eller ideella föreningar såsom *Innovation forskning och utveckling i förskola och skola* (Ifous). I den här avhandlingen görs dock avgränsningen att redogöra för studier om skolledarskap i Sverige som specifikt ägnat sig åt att på olika sätt studera skolledarens roll, arbete eller lärande.

Policy, styrning och inspektion

Skolledarskapsforskningen är ett fält som relaterar till flera andra områden. Ett tema som funnits med över tid är policy, styrning och inspektion, där man bland annat studerat skolledares förändrade uppdrag i och med olika reformer och policyförändringar.

Det finns få studier som specifikt studerat förskolechefens ledarskap innan förskolans inträde i det samlade skolsystemet 2010. Formaliseringen av förskolechefens uppdrag bidrog dock till forskningsintresse för om hur uppdraget tolkades och realiserades i den kommunala organisationen (Eriksson m.fl. 2015; Montin & Granberg, 2013; Styf, 2012). Styfs (2012) avhandling beskriver hur förskolechefens uppdrag kom att utökas och omfatta ansvar för en rad olika områden såsom; ekonomi, personal, pedagogisk ledning, föräldrakontakter, samt deltagande i olika sammanträden och arbetsgrupper. En förändring som stämmer väl med förväntningarna på chefsrollen i en kommunal organisation (Eriksson m.fl., 2015). I relation till det utökade uppdraget har studier påtalat att förskolechefens pedagogiska ansvar underordnats ekonomiska och administrativa arbetsuppgifter (Ekholm m.fl., 2000; Johansson, 2011). I relation till studier om rektorers roll i den kommunala förvaltningsorganisationen kan man även se ett ökat forskningsintresse för andra befattningar inom denna, såsom

verksamhetschefer och skolchefer (Axelsson & Frödén, 2021; Mufic, 2024).

I och med att förskolechef kom att tituleras rektor 2019, omfattas forskningsfältet skolledarskap numer av rektorer i samtliga skolformer inom skolväsendet. Forskning synliggör skolledares beskrivningar och erfarenheter av olika reformer (Frelin & Fransson, 2019; Grimm, 2020; Nordholm & Andersson, 2019) men också hur ny policy förstås och antas (Bergmark & Hansson, 2021; Hardy & Rönnerman, 2019; Lindkvist, 2024; Lundqvist m.fl., 2024; Mufic, 2022; Sandström m.fl., 2019; Ståhlkrantz, 2019, 2023).

I relation till den ökade statliga styrningen har forskare antagit kritiska perspektiv på Skolinspektionens styrning via sanktioner och dess verkningar på rektorers arbete och i den lokala kontexten (Eilard, 2022), samt på rektorers autonomi (Liljenberg m.fl., 2023; Nordholm m.fl., 2024; Wermke m.fl., 2024; Ågren m.fl., 2023).

Ledarskapsutveckling

I sökningarna om skolledarskap i Sverige framträder ledarskapsutveckling som ett relativt nytt område. Studierna fokuserar på att zooma in på de processer i vilka rektorer utvecklar sitt ledarskap, såväl i formell rektorsutbildning som i kollegiala nätverk och inom den lokala skolverksamheten. Studierna fokuserar främst på nyrekryterade rektorer och hur de formar sin yrkesroll (Jerdborg, 2023a; Nordholm m.fl.,2025), samt hur de utvecklas i sitt skolledarskap under tiden de deltar i nationell rektorsutbildning (Jerdborg, 2022, 2023b, 2023c). Forskning riktar dessutom ljuset på rektorers lärande när de deltar i nationella nätverk med andra rektorer (Aas & Paulsen, 2019; Krogstad Strand & Emstad, 2020) och när de ingår i partnerskap med forskare i syfte att utveckla sin egen ledningspraktik (Forssten Seiser, 2017).

Sammanfattning

Sammantaget betonar svensk forskning om skolledarskap vikten av meningsskapande, yrkesidentitet och samskapande i relation till skolans inre arbete. Den samlade bilden visar att rektorsrollen är

föränderlig, komplex och starkt kontextberoende. Forskningsresultat belyser hur rektorer verkar i ett spänningsfält mellan statlig styrning och kommunala förväntningar. Det ställer höga krav på både pedagogisk kompetens och organisatorisk förståelse, varför rektorers professionella lärande kan förstås som avgörande för att kunna leda och utveckla verksamheten. Något som bidragit till tilltagande forskning om ledarskapsutveckling.

Vad gäller formell utbildning pekar litteraturen på att utbildningsinsatser för rektorer behöver utformas med fokus på juridisk kompetens, etiska dimensioner av ledarskapet samt förmågan att leda kollegialt lärande och skolutveckling. Särskilt framhålls vikten av att rektorer ges möjlighet att utveckla sin förståelse för skolans inre arbete, kommunikationsstrategier och relationella ledarskap, vilket kräver en utbildning som är både teoretiskt förankrad och praktiknära.

Forskning om rektorers professionella lärande

Forskning som specifikt fokuserar på rektorers professionella utveckling och lärande är ett begränsat fält. Studier om rektorers professionella utveckling och lärande återfinns dock inom andra fält så som i forskning om skolutveckling eller organisering. Det kan därav uppfattas som ett spretigt fält där man dessutom kan skönja olika perspektiv på lärande, som i sig är ett fenomen svårt att avgränsa. Litteraturen berör rektorers professionella lärande i formell utbildning, i nationellt styrda såväl som lokalt arrangerade utvecklingsinsatser, samt olika typer av vardagslärande i den egna verksamheten. Det går också att identifiera andra uppdelningar inom litteraturen. Dels kan man se en uppdelning mellan studier som fokuserar på nyrekryterade rektorers professionella lärande och erfarna rektorers professionella lärande. Det går även att skönja en uppdelning mellan studier som fokuserar på individuellt lärande och lärande i kollektiva lärprocesser. Dessa olika uppdelningar kan spåras till olika förhållningssätt till lärande som fenomen och vidare hur det inverkat på det mer övergripande forskningsfältet professionell utveckling (*professional development*).

Salo m.fl. (2024) resonerar om olika konceptualiseringar och perspektiv inom fältet professionell utveckling generellt, och beskriver en distinktion mellan professionell utveckling (*professional development*) och professionellt lärande (*professional learning*). Studier om professionell utveckling har i högre grad fokuserat på formell utbildning och fortbildningsinitiativ, ofta i relation till reformer och policyförändringar. Dessa studier utgår därför i mindre utsträckning från den lokala kontexten och de specifika behoven (Boylan m.fl. 2018; Mockler 2022). Vad gäller studier som fokuserar på professionellt lärande så har dessa haft ett större fokus på den specifika kontexten, och på situerat lärande som sker i vardagspraktiken. Här återfinns även studier som fokuserar på sociala och samarbetsinriktade aspekter av lärande (Wenger, 2000). Inriktningen omfattar dessutom studier där de yrkesverksamma betraktas som reflekterande deltagare i behovsbaserade och utforskande samverkansforskning, t.ex. aktionsforskning (Noffke 2009; Kemmis m.fl. 2014b).

Salo m.fl., (2024) beskriver vidare att litteraturen gestaltar professionellt lärande på ett mycket mångsidigt sätt, och att den förhåller sig till former för lärande, aktiviteter och processer som sammanflätade med mål för, och resultat av, lärande. Salo m.fl., (2024) förespråkar därför ett mer holistiskt sätt att förhålla sig till professionellt lärande genom definitionen *professionellt lärande i, och för, professionell praktik*. Definitionen ämnar förena perspektiven till att omfatta olika typer av professionell utveckling och lärande som är förankrade i, relaterade till, och som syftar till att påverka professionell praktik.

Den här avhandlingen ansluter till det holistiska perspektiv på professionellt lärande som formuleras av Salo m.fl. (2024) och fokuserar på olika typer av processer som syftar till professionellt lärande i och för praktik. I följande avsnitt presenteras därmed tidigare forskning som på en rad olika sätt studerar rektorers professionella lärande i och för den professionella yrkespraktiken. Det berör informellt lärande, men också mer eller mindre formaliserade insatser såsom rektorsutbildning, coachning, nätverkande samt olika arrangemang för kollegialt lärande. Innehållet baseras på sökningar i

databaserna Scopus och ERIC, samt referenser identifierade i referenslistor i relevanta publikationer.

Lärande i formell utbildning

Studier som fokuserar på formell rektorsutbildning i Sverige framhåller att kunskapsinnehållet bidrar till rektorers lärande, men att rektorerna anser att meningsskapandet tillsammans med andra deltagare är mest betydelsefullt för deras lärande (Skott & Törnsén, 2018). I det svenska rektorsprogrammet arbetar deltagarna i lärgrupp där de tillsammans skapar mening och sammanhang för att förstå utbildningen i relation till den egna yrkespraktiken (Forssten Seiser & Söderström, 2021). På så vis bidrar rektorsutbildning till att utveckla skolledares yrkesidentitet och stärka deras sätt att positionera sig och agera med större övertygelse i sina yrkesverksamheter (Skott & Törnsén, 2018). Yrkesidentiteten påverkar i sin tur hur deltagarna tillägnar sig utbildningen. I och med att deltagarna är verksamma i olika skolkontexter (Jerdborg, 2022) är det angeläget att utbildningen har ett tydligt deltagarfokus och anpassas utifrån rektorernas förförståelse av ledarskap.

Forskningslitteraturen beskriver hur utbildning för rektorer i stort bidrar till förbättring för rektorer, lärare och elever (Darling-Hammond m.fl., 2022). Resultaten från studier om det svenska rektorsprogrammet stämmer väl överens med studier internationellt, vilka betonar vikten av att formell utbildning ger rektorer förutsättningar att reflektera över utbildningens innehåll i relation till sina specifika skolkontexter (Aas m.fl., 2020; Cosner m.fl., 2018; Hargrove, 2008), och att utbildningen arrangeras för att möta rektorernas individuella behov (Silva m.fl., 2018). Vidare har forskare påtalat vikten av att utbildningen stärker rektorers metakognitiva förmågor (Hallinger & Heck, 2010b) och deras förståelse för hur olika kontexter på såväl lokal som nationell nivå påverkar hur de utövar ledarskap (Aas m.fl., 2020). Forskare framhåller också att utbildningen bör främja rektorers kapacitet att genomföra förändringar i utbildningspraktiken (Hallinger & Heck, 2010b). Samtidigt har studier som fokuserat på rektorsprogrammets inverkan på rektorers ledarskap synliggjort att det är svårt för rektorerna att överföra innehåll från

formell utbildning till ledningspraktiken (Huber, 2010; Forssten Seiser & Söderström, 2021; Jerdborg, 2022).

Meningsskapande och yrkesidentitet

Inom skolledarskapsforskningen fokuserade man tidigt på personliga egenskaper för effektivt ledarskap (Blossing & Ertesvåg, 2011; Leithwood m.fl., 1996, 2002). Därefter har studier även kommit att fokusera på hur rektorer upplever och utvecklar sin yrkesidentitet (Möller, 2013; Nordholm m.fl., 2022; Notman, 2017; Sibonelo Blose, 2022). Resultaten synliggör att yrkesidentiteten formas av såväl personliga livserfarenheter utanför skolan, som av professionella erfarenheter. Ledarskapet har beskrivits som en sammanflätning av dessa två identiteter, vilket dessutom påverkas av den specifika skolkontext rektorn verkar inom (Notman, 2017).

När skolledare försöker förstå sin yrkesroll gör de det i relation till olika aspekter av yrket, och på varierande vis (Ganon-Shilon & Schechter, 2016; Rigby, 2015). I studier framstår rektorers yrkesidentitet som komplex och dynamisk, där de både ser sig som autonoma ledare och som del av ett styrt system. Identiteten formas i spänningsfältet mellan professionell frihet och institutionell kontroll, vilket kräver att rektorer navigerar mellan olika krav och förväntningar (Nordholm m.fl. 2022, s. 498–499).

Resultat från Ganon-Shilon & Schechters (2016) studie om rektorers meningsskapande synliggör komplexiteten i dessa typer av processer när de beskriver hur rektorer försöker skapa mening genom att interagera med reformkrav och lokala mål samtidigt, men att dessa processer kan te sig olika. Rektorer formulerar nämligen olika mål och strategier. Olikheterna kan relateras till olika övertygelser, värderingar och erfarenheter de förvärvat under sina yrkeskarriärer samt till deras deltagande i specifika yrkeskulturer. Ganon-Shilon och Schechter poängterar vikten av meningsskapande i såväl individuella som kollektiva processer, då meningsskapande processer främjar skolledares arbete, underlättar implementering av reformer och kan bidra till hållbar skolutveckling.

Coachning

I litteraturen om rektorers professionella lärande har forskare studerat hur individuell återkoppling påverkar rektorers beteenden (Goff m.fl., 2014; Huff m.fl., 2013). Studier som fokuserat på genomförandet av coachning (Lochmiller, 2014; Nicolaidou m.fl., 2016; van Nieuwerburgh m.fl., 2020) betonar vikten av att bygga förtroendefulla relationer och använda specifika feedbackbeteenden, såsom modellering, ifrågasättande, bekräftande och beröm. Resultaten antyder dock att enbart feedback inte leder till förändringar i praktiken, och understryker vikten av coachers expertis (James-Ward, 2013), samt deras skicklighet i att ge feedback och använda olika coachningsstrategier baserat på rektorernas behov (Lochmiller, 2014; Nicolaidou m.fl., 2016). I tillägg poängteras dessutom vikten av att coacherna har viss kunskap om läroplaner och skolor (James-Ward, 2013), vilket återigen vittnar om kontextens betydelse.

Patrick m.fl. (2021) har studerat själva interaktionen under coachningen för att undersöka huruvida olika strategier för coachning skapar förutsättningar för rektorer att reflektera över, och kritiskt granska, sitt eget ledarskap. Resultaten från studien visar att coacherna hade svårt att genomföra samtalen på sätt som utmanar rektorers värderingar och främjar en fördjupad reflektion. Istället förekom ofta faktafrågor utan egentliga skäl, vilket anses begränsa fördjupade reflektioner. Analysen pekar på att coachernas anpassning av olika strategier i relation till rektorernas behov har större betydelse för rektorernas lärande än hur ofta dessa strategier används. Studiens resultat bekräftar därmed tidigare forskning som betonar vikten av att coachning är situationsanpassad (Silver m.fl., 2009).

Gruppcoachning som form har visat sig kunna bidra till rektorers lärande genom att man däri sammanför olika perspektiv från olika skolledare, med erfarenheter från att leda i olika kontexter (Aas & Flückiger, 2016; Aas & Vavik, 2015). I ett tillitsfullt gruppklimat kan rektorer bygga personliga relationer som gör att de kan utmana varandra på konstruktiva och stöttande sätt och därigenom utveckla förståelse för sin egen ledarroll (Aas & Vavik, 2015). Sådana kollegiala fördelar för lärande har även uttryckts av rektorer som samverkade i en aktionsforskning med fokus på att utforska det pedagogiska

ledarskapet (Forssten Seiser, 2017). Samtidigt som kollegialt utbyte beskrivs som gynnsamt för rektorers lärande, saknar rektorer ofta arenor för att samverka med andra rektorer (Aas & Vavik, 2015).

Kollegialt lärande

Det finns ett flertal studier som framhäver de kollegiala fördelarna när rektorer ingår i olika professionella lärandegemenskaper (Aas & Blom, 2018; Klar m.fl., 2020; Muhayimana m.fl., 2023; Sahlin, 2025; Strand & Emstad, 2020). I en studie där rektorer från sex olika länder samverkade, fann Strand och Emstad (2020) att de rektorer som deltog förbättrade sina ledarskapsfärdigheter, ökade sin medvetenhet om, och trygghet i, ledarrollen samt utvecklade ny kunskap om organisering och implementering av professionella lärande-gemenskaper. Ytterligare en fördel som beskrevs var att mötet med kollegor från olika länder bidrog till rektorernas reflektioner kring sina egna skolsystem och praktiker (Strand & Emstad, 2020).

Att delta i kollegiala lärandegemenskaper har också visat sig kunna bidra till att utveckla rektorers förmåga att leda skolutvecklingsinsatser (Aas & Blom, 2018; Klar m.fl., 2020). I Aas och Bloms (2018) studie visade resultaten att strukturerade skolbesök, reflektion tillsammans med andra rektorer och en teoretisk bas, ökade rektorers motivation att arbeta med förändringsprocesser och pröva nya metoder. Aas och Blom (2018) argumenterar därför för att kritisk reflektion över autentisk praktik bör vara grunden i utformningen av formell utbildning för rektorer, såsom rektorsprogram.

Av litteraturen framgår att kollegialt utbyte med andra rektorskollegor är av stor betydelse, med tanke på det komplexa uppdrag rektorer har. I sådana rektorsteam har ett stödjande gruppklimat och tillitsfulla relationer inom gruppen visat sig ha störst påverkan på rektorers lärande (Paulsen & Hjertø, 2019). Att arrangera för professionellt lärande i form av kollegiala utbyten har dessutom poängterats ha särskild betydelse för rektorer verksamma på landsbygd (Muhayimana m.fl., 2023), då det skapar möjligheter till arbetsrelaterad utveckling, professionella samtal och skapa en gemenskap för att minska isolering. visar en studie om rektorer i rektorsteam.

Nätverkande

Fördelarna med kollegialt lärande framträder även i forskningslitteraturen om rektorers nätverkande. Nätverkande betraktas där som en kraftfull strategi för professionellt lärande på olika nivåer, såväl lokalt som nationellt och internationellt (Lazenby m.fl., 2022). Nätverkande har dessutom beskrivits som en viktig grund för att bygga en kollektiv rektorskompetens (Lazenby m.fl., 2022). Skolledares förståelse och kunskap har visat sig vara starkt influerat av andra kollegor inom deras nätverk (Liou & Daly, 2020). Forskare anser därför att rektorer bör uppmuntras till att bygga professionella nätverk för erfarenhetsutbyte såväl inom som utanför skolan (Liou & Daly, 2020; Sheninger 2019), där de kan ges möjlighet att resonera kring eventuella utmaningar, dela beprövade erfarenheter och generera kunskapsspridning (Christensen m.fl., 2018).

I en forskningsöversikt om rektorers professionella lärande argumenterar Ringling m.fl., (2021) för att det lärande som sker i yrkespraktiken är minst lika betydelsefullt som det som sker inom ramen för formella utbildningar. Studien visar att rektorer i sin vardag ofta förlitar sig på ett mindre nätverk av rektorskollegor för att förstå och hantera aktuella utmaningar i den egna skolkontexten. Nätverkens styrka kopplas till deras organiska karaktär, där utbytet formas utifrån rektorers egna behov, vilket möjliggör kontinuerlig utveckling och förbättring utan begränsningar av formella tidsramar (Ringling m.fl., 2021).

Rektorers professionella lärande med fokus på förändring i yrkespraktiken

Litteraturen om rektorers professionella lärande har visat på flera utmaningar. Forskare har bland annat understrukit att det genom kompetensutveckling är svårt att få till förändringar i praktiken, då rektorer har svårt att överföra kunskap från utbildningspraktiken till sin ledningspraktik (Forssten Seiser, 2021; Jerdborg, 2022). Andra forskare synliggör utmaningar när kompetensutveckling genomförs centralt, eller på initiativ av lokala tjänstemän (Burch & Spillane, 2004; Liljenberg, 2021; Nehez, 2019), då dessa tenderar att förbise den lokala

kontexten och specifika behov. De tar dessutom sällan hänsyn till komplexiteten i samspelet mellan de som deltar i utvecklingsprocessen (Kirsten & Carlbaum, 2020; Langelotz, 2014; Sülau, 2019). Burch och Spillanes (2004) studie synliggör hur tjänstemän på en lokal skolförvaltning som organiserade kompetensutveckling för rektorer, hade svårt att släppa kontrollen så att rektorerna själva fick ta ansvar för sitt eget lärande. Trots goda intentioner riskerar lokala tjänstemän på så vis begränsa rektorers lärande genom ett alltför styrt upplägg och innehåll (Honig & Rainey, 2014, 2019). Samtidigt kan skolchefer som har tydliga visioner främja rektorers professionella lärande (Parylo & Zepeda, 2015). Resultaten från Liljenbergs m.fl., (2023) studie, som specifikt fokuserar på skolchefers perspektiv på rektorers professionella lärande, synliggör att skolchefers förståelse för rektorers professionella lärande skiljer sig åt. Deras olika förståelser omfattade såväl individuella perspektiv på lärande som kollegiala lärandeprocesser för att stärka rektorer som yrkeskår. Dessa olika förståelser hos skolchefer kan vidare relateras till olikheter i skolchefers egna erfarenheter av professionellt lärande och skillnader i deras förståelser för rektors ledarskap. Strukturella faktorer såsom storlek på kommunen, visade sig också bidra till skillnaderna och har beskrivits som bidragande faktorer till att omfattningen av initiativ för rektorers professionella lärande varierar.

För att rektorers professionella lärande i förlängningen ska kunna bidra till förbättringar i verksamheten, behöver processen ha ett tydligt fokus på den lokala skolans förutsättningar, och främja tillitsfulla relationer mellan rektorer (Nehez, 2019). Det behöver även arrangeras för hög grad av delaktighet och inflytande, samt ha ett tydligt fokus på kärnuppdraget för verksamheten (Liljenberg, 2019). Därtill hävdar Goldring m.fl., (2012) att rektorer behöver ges möjlighet till stöd från såväl kollegor som från extern expertis. Det är dock avgörande hur ett sådant externt stöd är utformat. Nehez m.fl. (2024) poängterar att när externt stöd ges inom ramen för insatser på statliga initiativ behöver den externa parten förhålla sig till den lokala kontexten och främja rektorernas ägandeskap i processen, för att undvika risken att inskränka rektorernas autonomi.

Rektorsuppdraget är komplext och mångsidigt med förväntningar på rektorer att implementera policyförändringar och leda lokal skolförbättring. Uppdraget kräver kunskap inom många olika områden och föränderligheten innebär att rektorer behöver fortsätta att lära under hela sitt yrkesliv. Forskning om rektorers professionella lärande är dock begränsad (Aas & Blom, 2018), inte minst vad gäller forskning om rektorers lärande som förändring av den dagliga ledningspraktiken.

Sammanfattning

Forskning om rektorers professionella lärande påtalar vikten av att rektorers utveckling och lärande bör betraktas som situerat, och relationellt. Internationellt framhålls betydelsen av att formell utbildning, såsom rektorsprogram, inte enbart förmedlar kunskap, utan också skapar förutsättningar för reflektion och utveckling av metakognitiva förmågor. Detta framhålls även i svensk forskning, där lärgrupper och kollegialt meningsskapande lyfts fram som centrala för rektorers lärande i rektorsutbildningen. Samtidigt pekar både svensk och internationell forskning på svårigheter att överföra innehåll från formell utbildning till ledarskap i praktiken, vilket understryker behovet av att utbildningen är praktiknära och anpassad till rektorernas specifika kontexter.

Vidare belyser forskning att rektorers professionella lärande genom coachning och deltagande i professionella nätverk, kollegiala samtal och lokala förbättringsprocesser är minst lika betydelsefullt som formell utbildning. I sådana sammanhang ges rektorer möjlighet att reflektera över, pröva och fördjupa sin förståelse för ledarskapet. Internationella studier betonar att sådana arrangemang ofta är mer flexibla, behovsstyrda och kontextuella, vilket ger rektorer möjlighet att utveckla sitt ledarskap i takt med förändrade krav och lokala förutsättningar. Den svenska forskningen bekräftar detta genom att framhäva gruppcoachning, aktionsforskning och informella nätverk.

Sammantaget pekar forskningslitteraturen på att rektorers professionella lärande bör betraktas som en dynamisk process där formell utbildning och informellt lärande samverkar. Ett sådant holistiskt angreppssätt antas i föreliggande avhandling. I avhandlingen

förstås rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik, vilket beskrivs mer utförligt i nästa kapitel.

Kapitel 4. Teoretiskt ramverk

Praktikperspektiv

I avhandlingsstudien antas ett praktikteoretiskt perspektiv, vilket utgår från praktiker för att förstå och beskriva sociala fenomen (Nicolini & Monteiro, 2016). Praktikorienterade teorier studerar på så vis konstellationer av mänskliga aktiviteter (praktiker) och hur dessa relaterar till andra praktiker såväl inom, som över, tid och rum (Feldman & Orlikowski; Nicolini, 2012; Ortner, 1984; Schatzki, 2001; 2011;).

Vissa praktikteorier fokuserar på individer och deras handlingar i praktiker (MacIntyre,1983), medan andra beskriver praktiker som utgångspunkten för socialt liv, och att det är individers samlade aktioner som utgör och formar praktiker (Schatzki, 2002). Det senare perspektivet erbjuder mer än att beskriva vad individer gör i praktiken. Det möjliggör att beskriva praktiker som ett socialt samhandlande och att studera olika faktorer som villkorar det som görs. På så vis löser praktikperspektivet upp etablerade dualismer, såsom uppdelningen mellan agens och struktur liksom individ och praktik, för att istället studera relationen mellan dessa (Bryman, 2011). Praktiker förstås som socialt samkonstituerande av kulturella, materiella, strukturella och relationella faktorer och erkänner därmed individers agens, men med sociala praktiker som utgångspunkt.

Schatzkis praktikteori och teorin om praktikarkitekturer

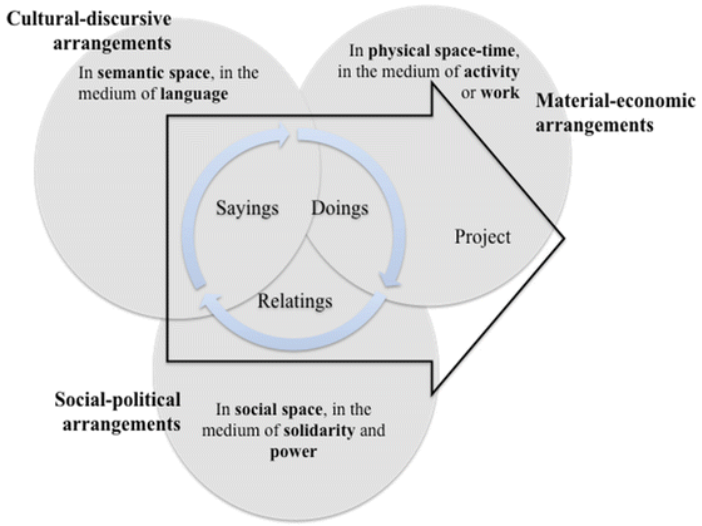
I avhandlingens teoretiska ramverk kombineras Schatzkis praktikteori (2002) med teorin om praktikarkitekturer (TPA) (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis m.fl., 2014a), som båda syftar till att teoretisera vad en praktik är och studera hur praktiker utspelar sig. I Schatzkis praktikteori beskrivs en praktik som organiserade mänskliga aktiviteter, i vilka individer sammanförs. Mänskliga aktiviteter betraktas därmed som kärnan i socialt liv, eftersom dessa aktiviteter kopplas samman i olika sociala projekt (praktikers framåtsyftande mål). En praktiks projekt konstitueras av praktikens inneboende syfte. En praktik består därtill av socialt konstruerade idéer (*sayings*) om hur man bör och kan uppnå det gemensamma projektet, kombinerat med

vedertagna sätt att genomföra praktiken på (*doings*), samt relationen mellan dessa (Schatzki, 2002). En praktik är således alltid formad i och av en specifik *site*, dvs inbäddad i, och en del av, ett historisk och kulturellt sammanhang i en specifik tid och på en specifik plats. (Schatzki, 2005, s. 465).

Teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis m.fl., 2014a) har till stor del influerats av Schatzkis praktikteori (Mahon, m.fl., 2017), och vidhåller att en praktik utgörs av *sayings* och *doings*. I utvecklingen av teorin adderar de ytterligare en nyckelaspekt för att göra den relationella och sociala dimensionen av en praktik explicit. I deras modell utgörs således en praktik av *sayings*, *doings* och *relatings* (se figur 1).

I linje med Schatzkis teoretisering om praktikens inbäddning i ett större sammanhang, har TPA möjliggjort att studera de specifika *arrangemang,* dvs specifika kontextuella faktorer inom en site, som möjliggör och begränsar praktiken. I teorin om praktikarkitekturer beskrivs hur en praktik villkoras av *kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska* samt *sociala-politiska arrangemang,* vilka tillsammans utgör en praktiks arkitektur. Dessa olika typer av arrangemang framträder i tre sammanvävda rumsligheter; det semantiska, det fysiska och det sociala (Kemmis m.fl., 2014a). I det fysiska rummet framträder arrangemangen genom det materiella, och de handlingar som görs (*doings*) inom ramen för praktiken. I det semantiska rummet framträder arrangemangen genom det språkligt konstruerade (*sayings*). I det sociala rummet framträder arrangemangen i sociala relationer genom hur personer relaterar till varandra och till den praktik de ingår i, samt till de sammanhang som omger praktiken (*relatings*). De olika rumsligheterna är alltid sammanvävda i den intersubjektiva rumslighet som utgör praktiken. Det är endast möjligt att särskilja de olika rumsligheterna analytiskt för att se hur de olika arrangemangen relaterar och villkorar praktiken (Kemmis m.fl., 2014a).

Figur 1. *Illustration av en praktik och dess praktikarkitekturer (hämtad från Kemmis m.fl., 2014a)*



Teleoaffektiva strukturer

Inom TPA (Kemmis m.fl., 2014a) saknas en tydlighet vad gäller hur teorin förhåller sig till tid, såväl som känslor. Studier som använder TPA förhåller sig framförallt till tid som ett materiellt arrangemang. Känslor har på liknande sätt främst betraktats i form av relationer inom den sociala rumsligheten. För att få en fördjupad bild av hur tid och känslor kan förstås ur ett praktikperspektiv tillämpas Schatzkis (2010) praktikteori. Schatzki förhåller sig till tid som en temporal process, varpå tid inte främst betraktas som ett objekt i form av en mätenhet som beskriver timmar, dagar och år. Schatzki förhåller sig istället till tid som ett tidsmässigt samspel mellan erfarenheter från det förflutna och idéer om framtiden, vilket inverkar på hur praktiker utförs i nuet. Det processorienterade sättet att förhålla sig till tid uttrycks i hans definition av en praktik som:

> a temporally evolving, open-ended set of doings and sayings linked by practical understandings, rules, teleoaffective structures and general understandings (Schatzki, 2002, p. 87).

I definitionen beskrivs tid, såväl som känslor, som konstituerande delar av en praktik, kopplat till en praktiks inneboende projekt. Det framåtsyftande målet med praktiken (*teleos*) och känslor i relation till genomförandet och det gemensamma syftet med en praktik (*affectivity*), utgör praktikens *teleoaffective structures* (fortsättningsvis översatt till teleoaffektiva strukturer). En praktiks

teleoaffektiva strukturer bidrar till att forma mänsklig aktivitet (Jiménez m.fl., 2024), och inkluderar:

> a range of acceptable or correct ends, acceptable or correct tasks to carry out for these ends, acceptable or correct beliefs (etc.) given which specific tasks are carried out for the sake of these ends, and even acceptable or correct emotions out of which to do so (Schatzki, 2001, p. 53).

Schatzki betonar att genomförandet av en praktik kan variera för olika individer, eftersom de mål, projekt och handlingar som utgör en teleoaffektiv struktur kan relateras till på olika sätt beroende på människors olika status, roller och identiteter i en praktik (Schatzki, 2010, s. 51). Detta innebär inte att teleoaffektiva strukturer är egenskaper hos specifika individer, utan snarare socialt organiserande principer för en praktik som gör specifika aktiviteter meningsfulla. På samma sätt betonar TPA att praktiker i huvudsak är sociala och formas då människor möts i intersubjektiva rumsligheter i den sociala världen (Kemmis m.fl., 2014a). TPA förhåller sig till Schatzkis begrepp teleoaffektiva strukturer som orienteringar i den sociala världen (Kemmis, 2022). De beskrivs där som informerade sätt att förhålla sig till genomförandet av en praktik i en specifik situation. Hur och varför saker blir viktiga i en praktik ses därmed som en kollektiv social prestation (Wilkinson, 2021).

Ledarskap som praktik

I denna avhandling betraktas ledarskap som praktiken att leda (Wilkinson & Kemmis, 2015). Till skillnad från individfokuserade perspektiv på ledarskap relaterar ledningspraktik till de idéer, rutiner och strukturer som formar hur ledarskap utövas. Wilkinson och Kemmis (2015) väljer att byta ut substantivet ledarskap mot verbet ledning (leading) för att rikta fokus från ledarskap förknippat med en individ eller roll för att istället fokusera på ledarskap som aktiviteter och processer. Lund (2023) varnar för att begreppet ledning i en svensk kontext riskerar att förväxlas med det som i vardagligt tal beskriver en ledningsgrupp, där ledning i den bemärkelsen innebär en formell ledningsfunktion och administration (Lund, 2023). För att undvika en sådan förväxling använde sig Lund av begreppet ledarskapspraktik i

sin avhandling. Jag har i den här avhandlingen valt att hålla fast vid Wilkinson och Kemmis exempel med att utgå från verbformen ledning (*leading*). Utifrån Lunds varning om förväxling av begrepp har jag dock valt att använda begreppet ledningspraktik.

Professionellt lärande som praktikförändring

I avhandlingen antas Kemmis (2021) praktikorienterade perspektiv på lärande, med definitionen: ”*coming to practise differently*” (Kemmis, 2021, s. 282). Kemmis beskriver hur lärande, i tillägg till individers inhämtning av kunskap, kan betraktas ur ett praktikteoretiskt perspektiv. Ur ett praktikorienterat perspektiv bör lärande betraktas som förändring av praktik, kunskap förvärvad i den processen och kunskap om hur förändringen sker (fritt översatt från Kemmis, 2021).

> Practice theory needs a view of learning that, in addition, accounts for the process of learning: a view of learning in practice ...learning involves the reproduction (with variation) and transformation of practices, and the production of new practices: a view of learning as coming to know how to go on in practices, or coming to be able to go on in practices, or coming to participate differently in practices, or, most simply, coming to practise differently. (Kemmis, 2021, s. 282)

Lärande kan därmed förstås som en process, i vilken individer tillsammans förändrar en praktik. En sådan process innebär mer än att enbart förändra individers förståelse av praktiken, det kräver också förändringar i hur praktiken görs. För att få till stånd varaktiga förändringar av en praktik behövs också förändringar av de omkringliggande arrangemang som villkorar våra sätt att praktisera (Kemmis m.fl., 2014a; Wilkinson m.fl., 2015). För att förändra en specifik ledningspraktik behövs också förändringar i de specifika kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang som möjliggör och begränsar ledningspraktiken (Kemmis m.fl., 2012).

Med utgångspunkt i Kemmis definition av lärande studeras professionellt lärande som praktikförändrande processer och den kunskap som genereras av dessa. Definitionen är inte avsedd att ersätta

traditionella synsätt på lärande, såsom kunskapsinhämtning, utan att tillföra en förståelse av lärande som förändringar i hur en praktik utförs. Enligt Kemmis kan ett sådant lärande innefatta såväl reproduktion (med variationer) av praktiker, transformation (förändringar) av praktiker som skapande av helt nya praktiker.

Lärande och förändring

Kemmis (2021) praktikorienterade perspektiv på lärande är nära sammankopplat med förståelsen av förändring, vilket gör det relevant att beskriva hur teorin förhåller sig till olika typer av praktikförändring.

Vissa filosofer har hävdat att världen är under konstant förändring (Bergson, 1911; Deleuze, 1988). Schatzki (2019) problematiserar hur sådana perspektiv inte har utrymme för varaktighet och att även om världen inte är en statisk plats, så innefattar den både varaktighet och förändring. Schatzki menar att vi deltar i praktiker på varierande sätt och att små variationer därmed inte skall betraktas som förändring av praktik. Enligt Schatzki är det betydande skillnader, som får inverkan på såväl praktiken och andra praktiker, liksom de omkringliggande arrangemangen, som kan betraktas som praktikförändringar. På ett liknande sätt hänvisar Kemmis (2022) till social förändring som transformationer av praktiker. Resonemanget grundar sig återigen i ambitionen att upplösa dikotomier, vilket är en gemensam grund för praktikteoretiska perspektiv, och specifikt dualismen mellan struktur och agens och huruvida socialt liv är förutbestämt av strukturer eller ej.

I enlighet med tidiga praktikteoretiker såsom Giddens och Pierson (1998) beskriver TPA att strukturer skapas och återskapas i en process som ständigt påverkas av aktörer. Strukturer är mönster som möjliggör och begränsar aktörers handlingar samt skapar en känsla av stabilitet och trygghet i vardagen. De kan ses som en karta som aktörer använder för att orientera sig och skapa trygghet i en värld som annars skulle vara kaotisk. I linje med detta menar Kemmis (2022) att strukturer inte är att betrakta som enheter i sig, utan som resultat av sociala praktiker. Det är vardagens praktiker som reproducerar de gemensamma sätten att göra saker på (jämför regler och rutiner; Giddens & Pierson, 1998),

vilket kan relateras till Schatzkis (2019) idé om förändring som störningar av strukturer. För att övervinna strukturer måste människor förändra de praktiker i vilka strukturerna realiseras. Att omvandla praktiker kräver således både att förändra praktikerna och att förändra de förut- sättningar, de praktikarkitekturer, som gör dessa praktiker möjliga (Kemmis, 2022).

Praktiker anses därmed forma mänskliga handlingar, samtidigt som mänskliga handlingar kan leda till förändring av en praktik. Kemmis (2022) beskriver vidare tre olika tillvägagångssätt för att förändra en praktik: tekniskt, praktiskt och kritiskt. Kemmis indelning baseras på Aristoteles klassificering av kunskap som *episteme*, *techne* och *phronesis*, olika kunskapsanspråk som resulterar i olika typer av mänskliga aktiviteter (Carr & Kemmis, 2009; Kemmis 2022). Episteme handlar om sann och objektiv kunskap. Den mänskliga handling som relateras till episteme är *theoria*, eller kontemplativ handling, som syftar på betraktelse och reflektion för att skapa förståelse. Det tekniska tillvägagångssättet för förändring baseras på kunskap som techne. Den mänskliga handling som är förknippad med techne är *poesis*, det vill säga en typ av handling som innebär teknisk expertis och relaterar till förändring som en instrumentell process för att uppnå uppsatta mål (Carr & Kemmis, 2009; Forssten Seiser, 2021). Det praktiska tillvägagångssättet för förändring är kopplat till kunskap kategoriserad som phronesis, det vill säga en form av praktisk överläggning och ett engagemang för att göra det rätta, vilket kan leda till ett bättre tillstånd i världen (Kemmis, 2022). Den mänskliga handling som är förknippad med phronesis är *praxis*, det vill säga moraliskt engagerad handling som syftar till att göra det som är etiskt rätt i en specifik situation (Carr & Kemmis, 2009; Forssten Seiser, 2021).

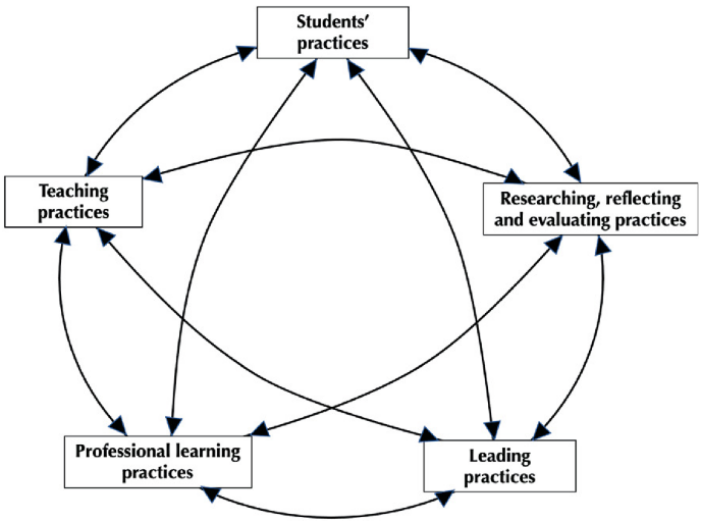
Det som Kemmis (2022) adderar till Aristoteles klassificering av mänsklig handling är det kritiska tillvägagångssättet för förändring. Ett sådant tillvägagångssätt förutsätter och breddar den praktiska synen, men betraktar förändring som ett kollektivt projekt (Kemmis, 2022). Det handlar om förändring som bygger på "kollektiv problemigenkänning, kollektiv självutbildning, kollektiv överläggning, kollektiva beslut och kollektiva handlingar för att åstadkomma

förändring genom initiativ både underifrån och ovanifrån samt lokal och global handling", som uppstår ur en delad allmän kritik av någon form av orättvisa (Fritt översatt från Kemmis, 2022, s. 16).

Praktikekologier

En praktik villkorar, och villkoras av, olika kulturella, diskursiva, materiella och sociala arrangemang, i ett specifikt sammanhang (Kemmis m.fl., 2014a). På så vis är en praktik aldrig isolerad utan sammanflätad med andra praktiker. Praktiker som villkorar, och villkoras av, varandra och som därav bildar praktikekologier (Kemmis m.fl., 2012; Kemmis m.fl., 2014a; Kemmis, 2022). Genom det praktikekologiska synsättet synliggörs praktikers inbäddning i det specifika sammanhanget och hur praktiker, i likhet med levande organismer, är beroende av tillgången till en nisch (ett visst levnadsområde med specifika förutsättningar) som tillhandahåller det de behöver för sin överlevnad (Kemmis, 2022). Hur väl en praktik utövas är på så vis beroende av de kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang som villkorar praktiken. Då teorin om praktikarkitekturer gör dessa arrangemang explicita och gör det möjligt att undersöka hur olika typer av arrangemang konstituerar en praktik, är Kemmis (2022) idéer om praktikekologier användbara i studier som ämnar undersöka om och hur olika praktiker inverkar på varandra (Forssten Seiser, 2017).

Figur 2. *The education complex of practices (Kemmis, 2022)*



I avhandlingen används det praktikekologiska synsättet för att undersöka om, och i så fall hur, olika praktiker i utbildningskomplexet (se figur 2), såsom ledningspraktiken, lärares undervisningspraktik och praktiker avsedda för professionellt lärande, (i den här studien aktionsforskningen) relaterar till varandra och därmed inverkar på det professionella lärandet, dvs den process i vilken rektorerna förändrar ledningspraktiken.

Kapitel 5. Metodologi

Aktionsforskning

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik. Studien fokuserar på den process i vilken rektorer, inom ramen för en aktionsforskning, tillsammans utvecklar sin ledningspraktik vad gäller att leda förskolans digitalisering.

Aktionsforskning kan i sig betraktas som en praktik, vilken formas av olika sätt att förstå aktionsforskning, olika sätt att genomföra aktionsforskning, och utifrån hur aktionsforskningen på olika sätt relaterar till andra praktiker. Aktionsforskning har vidare beskrivits som en metapraktik (Kemmis & Grootenboer, 2008), vars syfte är att genom ett vetenskapligt förhållningssätt möjliggöra förändringar av andra praktiker, och kan därför betraktas som en praktikförändrande praktik (Kemmis, 2009). Aktionsforskning som metodval stämmer därför väl överens med avhandlingens syfte att undersöka rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik.

En av grundarna till aktionsforskning, den tysk-amerikanske psykologen Kurt Lewin, intresserade sig för socialpsykologi och förändringsprocesser i organisationer. Ambitionen var att hitta ett sätt att förbättra social organisering av, och villkor för, grupper och samhällen (Lewin, 1946). Historiskt innehöll aktionsforskning därav en politisk dimension med strävan efter demokratisering av kunskapsproduktionen och erkännande av yrkesverksammas röst i forskning (Noffke, 2009). Utifrån kritik mot forsknings objektifierande av människor (Lewin, 1946) har aktionsforskning en grundläggande inställning till att förändringar alltid ska syfta till att förbättra villkoren för de som berörs av dem. I aktionsforskning betraktas människor som subjekt och en del av en specifik kontext, ett ställningstagande som får betydelse för hur forskningen genomförs, vilket i förlängningen inverkar på forskningsresultatet. I enlighet med ett sådant synsätt behöver deltagare göras aktiva i det kollaborativa samtalet, vari förståelse formuleras och omformuleras utifrån erfarenheter från den egna praktiken, i en process av prövande och reflekterande (Carr & Kemmis, 1986).

Aktionsforskning grundar sig på ett pragmatiskt epistemologiskt antagande om kunskap kopplat till praktik (Noffke, 2009). Kunskap definieras inte utifrån ett dualistiskt synsätt där teori och praktik betraktas som varandras motsatser, utan förstås som relationen mellan dessa (Carr & Kemmis, 1986). Utifrån en sådan syn på kunskap kan teori beskrivas som reflekterad praktik, och praktik som teoretiskt informerade aktiviteter. Genom en spiralformad process av prövande och utvärderande av sociala handlingar i praktiken, anses förbättringar, såväl som kunskap om, sociala ordningar kunna uppnås (Carr & Kemmis, 1986).

Det är dock viktigt att påpeka att olika traditioner av aktionsforskning har utvecklats över tid (Hansson, 2003). Utifrån skillnader i syfte och genomförande presenterar Carr och Kemmis (1986) en uppdelning mellan tre olika aktionsforskningsansatser: teknisk, praktisk och kritisk. Den tekniska aktionsforskningen fokuserar främst på förbättring av praktikens resultat. Den praktiska inriktningen lägger huvudfokus på professionellt lärande, att utveckla en etisk medvetenhet och att handla därefter. I tillägg till etisk och professionell utveckling fokuserar den kritiska aktionsforskningen på den emancipatoriska möjligheten som skapas när deltagare granskar den egna praktiken (Kemmis, 2009). Att kritiskt granska den egna praktiken, hur den görs och villkoras, skapar möjligheter att motverka inbyggda orättvisor och maktförtryck som kan förekomma i grupper och organisationer. Den emancipatoriska kraften kan på så vis relateras till personliga, professionella och politiska dimensioner av aktionsforskning (Noffke, 2009). Genom att undersöka den egna praktiken och kritiskt reflektera över sina egna handlingar i relation till kontextuella faktorer, kan individer utveckla sin personliga förståelse, vilket ger dem makt att själva påverka och förändra praktiken. Professionellt kan aktionsforskning verka frigörande på så vis att det syftar till att deltagarna själva erhåller agens att förändra praktiken (Somekh & Zeichner, 2009). All aktionsforskning bör dessutom innefatta en politisk dimension i strävan efter demokratisering av kunskapsproduktionen och erkännande av yrkesverksammas röst i forskning, samt genom aktionsforskningens grundläggande inställning

till att förändringar alltid bör syfta till att förbättra villkoren för de som berörs av den (Noffke, 2009).

I aktionsforskning läggs därav stor vikt vid de interpersonella relationerna och deras betydelse. Nielsen (2004) beskriver aktionsforskning som dialogiska kognitionsprocesser i kollektiva frirum, för förändring av ett vardagsliv som man, av rädsla för att lämna det kända, inte vågar reformera. Aktionsforskningen syftar därmed både till att förbättra sociala praktiker och att generera kunskapsbidrag till forskningssamhället. Det görs i en process där forskningsdeltagarna är delaktiga i kunskapsproduktionen och forskaren delaktig i förändringsprocessen (Somekh & Zeichner, 2009). Det är ur ett sådant förhållningssätt som inriktningen *Participatory action research* (PAR) utvecklades, i vilken politiska kärnvärden som demokrati, politisk jämlikhet och social rättvisa står i fokus (Kemmis m.fl, 2014b; Rönnerman, 2012). Den nordiska aktionsforsknings-traditionen kan härledas till denna inriktning, och har ett särskilt fokus på samverkan mellan universitet och arbetsliv (Rönnerman, 2012) i sin strävan efter att demokratisera kunskapsproduktionen. Samverkan mellan forskare och yrkesverksamma syftar till att generera såväl teoretiskt som praktiskt kunskapsbidrag.

Avhandlingsstudien tar sin utgångspunkt i en deltagande aktionsforskning med kritisk emancipatorisk inriktning, *critical participatory action research* (CPAR) (Kemmis m.fl., 2014b) som och är även präglad av principer från den nordiska aktionsforskningstraditionen. Forskningsdesignen möjliggjorde ett kritiskt emancipatoriskt perspektiv genom att deltagarna inte enbart planerade och genomförde aktioner samt deltog i gemensamma reflektioner, utan också engagerade sig i metasamtal om aktionsforskningsprocessen. Dessa samtal fördjupade förståelsen av det egna professionella lärandet samt vilka arrangemang som möjliggjort och begränsat förändringarna.

Initiering

Initieringsperioden pågick under våren 2021 och startade med ett mailutskick med information om det tilltänkta projektet tillsammans

med forskningspersonsinformation, i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017, 2024). Projektet har också granskats av den forskningsetiska kommittén vid Karlstads universitet, med bedömningen att den inte föll under Lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460). Samtliga rektorer verksamma inom förskolan i kommunen bjöds in till ett informationsmöte via Zoom för en muntlig presentation om projektets syfte och förslag på upplägg och tidsomfattning. Här gavs rektorerna möjlighet att ge respons och ställa frågor om projektet. Därefter fick de rektorer som var intresserade att delta anmäla sitt intresse via verksamhetschefen för förskolorna i kommunen. Verksamhetschefen var positiv till initiativet och möjliggjorde genomförandet av aktionsforskningen genom att tillhandahålla lokaler och frigöra tid för de 16 rektorer som ville delta. Under processen avslutade två av rektorerna sitt deltagande med anledning av pensionsavgångar. De två rektorer som kom att efterträda dem tillfrågades och anmälde sig att delta under aktionsforskningens andra år.

De deltagande rektorerna arbetade inom samma kommun och numerärt sett såg deras arbetsvillkor ganska lika ut. Varje deltagande rektor ansvarade i genomsnitt för tre förskolenheter och 32 anställda. Alla utom en var kvinnor. Deras erfarenheter varierade något, men majoriteten hade lång erfarenhet av att leda förskolans verksamhet. Samtliga rektorer hade slutfört, eller deltog i, det nationella rektorsprogrammet.

Under samma vår, i slutet av maj, genomfördes ett uppstartsmöte via Zoom. För att skapa ett gemensamt utgångsläge inför höstens uppstart hölls ett föredrag om aktionsforskning, dess epistemologiska ansats, samverkansforskning och delägarskap, vilket är centrala delar av aktionsforskning.

Genomförande

Aktionsforskningen startades upp i september 2021. Utifrån rekommendationer om gruppstorlek mellan 4 och 10 deltagare (Wibeck m.fl., 2007) delades rektorerna in i två grupper med sju deltagare i vardera. Respektive grupp träffades två tillfällen hösten

2021, två tillfällen våren 2022, ett tillfälle under hösten 2022 och vid tre tillfällen våren 2023. På den avslutande träffen sammanfördes grupperna, på deltagarnas initiativ, för att dela erfarenheter och lärdomar. Varje samtal pågick i 1,5 - 2 timmar. Vid första träffen formulerade respektive grupp ett förväntansdokument som uttryckte gemensamma förväntningar på deltagandet i aktionsforskningen som helhet samt gemensamma förväntningar gällande förhållningssätt under gruppsamtalen.

Arbetsprocessen följde ett cykliskt förlopp, med en gemensam utgångspunkt i förståelse för, och erfarenheter av, digitalisering och ledarskap. Den gemensamma utgångspunkten är av vikt för att deltagarna ska ha ett gemensamt fokus (Ahrne & Svensson, 2012). Gruppsamtalen utformades utifrån fokusgruppsamtalets princip om att kunskap konstrueras i samspel mellan deltagare och forskare (Kvale & Brinkman, 2008). Samtalsmetoden bygger på att deltagare, med gemensamma intressen och liknande sammanhang och erfarenheter, möts i mindre grupp för att tillsammans konstruera ny förståelse om ett specifikt fokusämne (Ahrne & Svensson, 2012).

Samtalen genomfördes med låg grad av strukturering för att främja deltagarnas inflytande i utformning av innehållet. Inledningsvis behandlades digitalisering som fenomen. Vid nästkommande tillfällen fokuserades samtalen mer mot ledarskapet, där TPA fungerade som en tankemodell för att synliggöra arrangemang som möjliggjort förändring i rektorernas sätt att leda.

Samtalen låg till grund för hur rektorerna utformade sina aktioner, benämnda som ledarhandlingar, vilka de senare genomförde i sina respektive yrkesverksamheter. I realiteten följer dock inte alltid stegen en kronologisk ordning (Forssten Seiser, 2017; Hansson, 2003; Rönnerman, 2012) såsom i den spiralform som aktionsforskning ofta avbildas. Även om genomförandet följde en sådan form kan kunskapsprocessen beskrivas som mer ostrukturerad, och som en ständig växelverkan mellan de olika reflektionstillfällena och aktionerna, samt andra erfarenheter och associationer.

Rektorerna formulerade själva sina aktioner utifrån den specifika kontext och de utvecklingsbehov de såg hos sig själva och i sina respektive organisationer. Bortsett från att aktionerna skulle vara kopplade till ledarhandlingar i deras dagliga arbete fanns inga andra riktlinjer eller bestämmelser, utan aktionerna kunde bestå av allt från små justeringar i arbetsdokument till större omorganiseringar. Det uttrycktes också att det var valfritt huruvida de ville pröva nya aktioner mellan varje tillfälle, eller hålla fast vid en aktion över tid för att justera detaljer. Antalet aktioner var därav irrelevant i sammanhanget. Erfarenheter från genomförandet av aktionerna låg vidare till grund för reflektioner om ledningspraktiken under gruppsamtalen. På så vis varvades prövande med kritiska reflektioner i det professionella lärandet

Forskarens roll

Forskarens roll i en aktionsforskning har beskrivits som att stötta deltagarna genom aktionsforskningsprocessen på ett sätt så att de ser meningen med forskningen, medan de själva genomför den (Rönnerman m.fl., 2008). I den här aktionsforskningen hade jag som forskare en extern roll, där jag ledde ett projekt som syftar till förändring av en praktik som jag själv inte är en del av. Samtidigt deltog jag aktivt i gruppsamtalen och undersökte lärprocessen tillsammans med rektorerna. I CPAR betraktas externa och interna deltagare som jämlikar, men med olika perspektiv och bidrag i det gemensamma kunskapandet (Forssten Seiser, 2017). En samverkan som syftar till att stärka såväl deltagarnas som forskarens förståelse genom samkonstruerande dialog (Rönnerman m.fl., 2008), där de olika rollerna ämnar berika processen. Det blir då viktigt att säkerställa deltagarnas ägandeskap, genom att lägga vikt vid att de yrkesverksamma själva har kunskap om sin praktik, och därför är bäst lämpade att identifiera områden för utveckling och förändring (Rönnerman, 2011). I forskarrollen blev det därav viktigt att påtala och synliggöra deltagarnas ägandeskap genom att initiera framskrivningen av den gemensamma överenskommelsen utifrån olika förväntningar. Det blev också angeläget att kontinuerligt återkoppla till aktionsforskningens syfte att undersöka den egna praktiken, samt att

låta deltagarnas prövande och reflekterande styra och forma innehållet i den cykliska processen.

Under samtalen intog jag rollen som samtalsledare snarare än intervjuare. Ambitionen var att främja kollaborativa samtal (Wibeck, 2010), i vilka deltagarna tillsammans kunde delge och utveckla förståelse för de ämnen som behandlades. En av de viktigaste funktionerna för samtalsledaren har beskrivits vara att främja ett tillåtande och tryggt klimat där alla får talutrymme (Ahrne & Svensson, 2012). Det handlade bland annat om att utjämna maktasymmetrier i gruppen genom att fördela samtalsutrymmet och att erkänna och undersöka de olika perspektiv som deltagarna lyfte fram. Under samtalen strävade jag dessutom efter att ha, och utstråla, ett inkännande och nyfiket förhållningssätt till de olika perspektiv som framträdde genom att använda mig av frågandet. Reflektionerna i aktionsforskningen syftade till att utveckla förståelse genom att förhålla sig kritiskt till förgivettagna resonemang och föreställningar (Kemmis, 2009). Att förhålla sig kritiskt till sin egen roll är av stor betydelse i samverkansforskning där olika professioner på olika sätt förväntas bidra till utveckling (Olin m.fl., 2021). Jag som forskare deltog därav också i samtalet och relaterade till forskning på området i de fall där jag kunde bidra med nyanseringar eller andra perspektiv. Inte för att redogöra forskningsresultat, utan som tillägg till olika tänkbara reflektionsunderlag (Rönnerman m.fl., 2008).

Ett annat sätt att bidra till att utveckla samtalen var att genomföra metareflektioner tillsammans med deltagarna. Metasamtalen var ett sätt att reflektera över aktionsforskningsprocessen, det kollegiala samtalet och att erkänna varandras olika bidrag i processen (Olin m.fl., 2021). Rektorerna kunde därmed också uttrycka hur jag som samtalsledare och forskare påverkade lärprocessen. Till exempel så uttryckte rektorerna att det var hjälpsamt när jag inledde varje sammankomst med en summering av tidigare tillfälle. På så vis kunde rektorerna snabbt orientera sig i processen. Ett annat exempel var att rektorerna uttryckte att de önskade fler tillfällen per termin då de kände att det var för långt mellan tillfällena. De uttryckte också vid ett tillfälle att de önskade längre framförhållning vad gällde utskick av datum för sammankomsterna. Metasamtalen gjorde på så vis att jag

kunde ändra formen för att skapa bättre förutsättningar för lärprocessen. Att samtala om relationerna inom den gemensamma aktionsforskningen kan på så vis väga upp för olika strukturella och kulturella utmaningar och främja god samverkan (Olin m.fl., 2021). Efter första gruppsamtalet gjorde jag, i enlighet med aktionsforskningens kritiska ingång (Kemmis, 2009), en kritisk reflektion över mitt eget deltagande i aktionsforskningen. Jag funderade på så vis över hur jag som forskare skulle kunna bidra till samtalen genom erfarenheter från aktioner från min egen yrkespraktik. Jag började därför genomföra aktioner mellan våra gemensamma träffar. Aktionerna handlade om att analysera gruppsamtalen mellan träffarna och föra tillbaka resultaten av analyserna till deltagarna under gruppsamtalet. Analyserna, tillsammans med rektorernas erfarenheter från deras aktioner, fungerade därmed som reflektionsunderlag i de återkommande gruppsamtalen. Genom analyserna kunde processen synliggöras, vilket skapade förutsättningar för det ideal som beskrivs av Somekh och Zeichner (2009) där aktionsforskning blir en process där forskningsdeltagarna är delaktiga i kunskapsproduktionen och forskaren även delaktig i förändringsprocessen.

Etiska överväganden

Aktionsforskning bör utgå från, och låtas formas av, deltagarnas egna frågor (Zeni, 1998). Avhandlingsstudien initierades utifrån rektorernas frågor om att leda digitalisering. Det fick utgöra en ram för aktionsforskningens fokus, där frågor sedan fick framträda och utvecklas under processens gång. En sådan process ger validitet till aktionsforskning, vars syfte just är att bidra till att utveckla ett kritiskt förhållningssätt för att åstadkomma medveten förändring (Andersson m.fl., 1994).

Inledningen är en betydelsefull del av aktionsforskningsprocessen, då den får betydelse för deltagarnas förståelse av aktionsforsknings-praktiken, vilket i sin tur formar deltagarnas förväntningar på, och förutsättningar för, deltagandet. Därför lät jag initieringsprocessen ta tid. Rektorerna fick först ett utskick med skriftlig information och senare samma information muntlig under ett möte där de hade

möjlighet att ställa frågor. Projektet utgick från deltagarnas egna frågor om att leda digitalisering, men initierades av mig som forskare. Utifrån vår tidigare samverkan var det angeläget att både i verbal och skriftlig kommunikation tydliggöra att deltagandet var frivilligt och inte ingick i rektorernas ordinarie arbetsuppgifter.

I enlighet med nordisk aktionsforskning strävade jag efter att förebygga maktasymmetrier som kan uppstå mellan yrkesverksamma och teoretiker i samverkansforskning (Rönnerman m.fl., 2008). Aktionsforskningen inleddes därav med att vi tillsammans formulerade en gemensam överenskommelse, vilken behandlade förhållningssätt och olika förväntningar på aktionsforskningen och dess genomförande. Genom att tillsammans utforma dessa riktlinjer ges deltagarna inflytande över aktionsforskningen. I aktionsforskning kan det uppstå motstånd i de förändringsprocesser som sätts igång, vilket kan bidra till kontraproduktiva grupperingar inom organisationen (Andersson m.fl., 1994). En gemensamt formulerad överenskommelse kan i händelse av detta komma till stor nytta för att lyfta och bearbeta olika typer av motsättningar.

En annan etisk fråga som berör kunskapsrelationen gäller rektorernas möjlighet att delta i analysarbetet av det insamlade datamaterialet och deras möjligheter att uttrycka sig om analyser av data de själva varit med och skapat (Vetenskapsrådet, 2002). I relation till de forskningsetiska principerna har forskaretiska ställningstaganden (Vetenskapsrådet, 2017) gjorts gällande forskarens och deltagarnas olika roller och ansvar. Gällande systematik och redlighet i studiens genomförande är det av stor betydelse att göra processen så transparent som möjligt. Inte enbart för att andra forskare ska kunna kvalitetsgranska processen, utan också för att rektorerna ska få möjlighet att uttala sig om analysen och resultatet. Deltagande i sammanställning av resultat är dock en fråga om intresse och tidsutrymme för deltagarna, samt utbildning och kunskap om analysarbete utifrån vald teoretisk ansats. Utifrån dessa reflektioner lades stor vikt vid att kontinuerliga analyser genomfördes och fördes tillbaka till rektorerna för verifiering och reflektionssamtal. På så vis gjordes deltagarna delaktiga i analysprocessen.

Empiriskt underlag och analytiska förfaranden

Det empiriska underlaget utgörs av 24 timmar ljudinspelningar av de totalt 15 samtal som genomfördes under aktionsforskningens sammankomster. Ljudinspelningarna transkriberades med hjälp av transkriberingstjänst och importerades till NVivo-14, en programvara för kvalitativ analys, vilken användes som stöd i processen att strukturera, organisera och koda det empiriska underlaget.

Analysen genomfördes i en iterativ process utifrån de analytiska stegen kondensation, synliggörande och verifiering, samt konklusion, beskrivna i Miles m.fl. (2014) kvalitativa analys. Utifrån en adaptiv ansats kom teori och empiri att samspela i analys och resultatproduktion. Den adaptiva ansatsen innefattar en följsamhet inför det fenomen som studeras (Wilhelmsson & Damber, 2022). Förhållningssättet innebär att såväl teorier och tidigare kunskap som nya empiriska erfarenheter vägs in i analys och slutsatser. Flexibiliteten skapar goda förutsättningar att följa och studera en föränderlig kontext. I syfte att studera rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik användes teorin om praktikarkitekturer som en teoretisk lins i analysen. Enligt teorin utgörs en praktik av *sayings*, *doings* och *relatings* (Kemmis m.fl., 2014a). Med fokus på innehåll som handlade om att leda digitalisering, kodades utsagorna från sammankomsterna i kategorierna *sayings* (uttryck för ideér om och förståelser av), *doings* (beskrivningar av genomförande i yrkesverksamheten) och *relatings* (sätt att utifrån ledningspraktiken relatera till varandra inom praktiken och andra praktiker samt till syfte och mål med genomförande). Utsagorna sorterades i de olika kategorierna i NVivo-14 för att möjliggöra sammanställning och analys av underlaget på en mängd olika sätt.

För att få en överblick och identifiera förändringar av ledningspraktiken kategoriserades och kondenserades utsagorna under respektive kod i kronologisk ordning, vilket möjliggjorde att identifiera förändringar i *sayings*, *doings* och *relatings* över tid (se exempeltabell i bilaga 3). Analyser av förändringarna presenterades för deltagarna vid sammankomsterna under aktionsforskningsprocessen, i syfte att verifiera resultaten och skapa underlag för fortsatt diskussion. Under sammankomsterna användes även teorin om praktikarkitekturer som

ett reflektionsstöd, vilket möjliggjorde identifiering av arrangemang som både främjat och begränsat rektorerna att förändra sitt sätt att leda digitalisering i förskolan.

Efter aktionsforskningen genomfördes ytterligare analyser med fokus på hur förändringarna skett och på specifika aspekter som framträdde som betydelsefulla i rektorernas professionella lärande. Dessa analyser och resultaten av dem redovisas i avhandlingens tre artiklar.

Analys artikel I

I artikeln analyserades data i form av ljudinspelningar från gruppsamtal under de åtta gemensamma träffarna från aktionsforskningens första år. Det empiriska materialet bestod av sammanlagt 16 timmars ljudinspelningar. Samtalen analyserades som en kommunikativ praktik, vilken syftade till att behandla ämnet att leda digitalisering i förskolans utbildning. Analyser och slutsatser gjordes kontinuerligt under aktionsforskningsprocessen. Dessa presenterades för rektorerna för verifiering och reflektion (Miles m.fl., 2014) och för att möjliggöra metasamtal om rektorernas professionella lärande. Det analytiska arbetet kan därmed beskrivas som en interaktiv process som följde de analytiska stegen beskrivna av Miles m.fl. (2014); kondensering, överblick och verifiering samt konklusion. Under processen framträdde Tid som ett återkommande tema, vilket analyserades utifrån de analytiska begreppen *sayings*, *doings* och *relatings,* vilka utgjorde kategorier. Innehållet i de olika kategorierna komprimerades och sorterades i matriser för att få en överblick och synliggöra eventuella mönster. Slutligen drogs slutsatser och resultaten från analysarbetet redogjordes för i ett narrativ med täta beskrivningar (Yin, 2013).

Analys artikel II

I artikel II användes TPA för att identifiera förändringar gällande ledning av digitaliseringsprocessen. För att identifiera förändringar i rektorernas beskrivningar av ledarskapet analyserades de ljudinspelade gruppsamtalen från våra gemensamma möten utifrån de analytiska stegen i Miles m.fl. (2014); kondensation, synliggörande och verifiering

och konklusion. På så vis synliggjordes förändringar i hur rektorerna samtalade om digitalisering och ledarskap, förändringar gällande hur rektorerna planerade för och genomförde olika ledarhandlingar, samt förändringar i hur rektorerna relaterade till varandra och andra, samt andra praktiker under aktionsforskningsprojektet. Analyserna presenterades kontinuerligt för deltagarna för verifiering, och användes som del av underlag i följande gruppsamtal och blev därmed ett återkommande inslag i aktionsforskningsprocessen. TPA användes även som ett analytiskt verktyg för att identifiera olika arrangemang som möjliggjort och begränsat de identifierade förändringarna i ledningspraktiken. Återigen fördes analyserna tillbaka till deltagarna för verifiering och diskussion.

För att studera professionellt lärande användes Kemmis (2021) definition på professionellt lärande som ”*coming to practise differently*”, vilket i den här studien förstås som den process i vilket professionella yrkesverksamma förändrar sin praktik. Ett praktikekologiskt perspektiv gjorde det möjligt att undersöka hur professionellt lärande framträdde när rektorerna förändrade sina ledningspraktiker. I analysen användes Kemmis (2022) idéer om samproducerade praktiker (*co-production of practices*) för att identifiera och analysera relationen mellan aktionsforsknings-praktiken och ledningspraktiken i rektorernas professionella lärande.

Analys artikel III

Artikel III bygger på analyser av data från två olika fall av professionellt lärande. I det första fallet analyseras data från när 16 ledare inom early childhood education (ECE) i Australien deltog i ett World Café, en metod för att skapa dialog och att därigenom främja deltagarnas ledarskap. Det andra fallet utgörs av avhandlingens aktionsforskning i vilken 16 rektorer i förskolan från en kommun i Sverige deltog för att undersöka och utveckla sitt ledarskap. Transkriptioner från var och en av de två fallen i denna studie analyserades med hjälp av Braun och Clarks (2023) reflexiva tematiska analys. Reflexiv tematisk analys kännetecknas av flexibilitet och ser inte analysen som en teknisk process, utan beskrivs i termer av kreativitet och tolkande där teman betraktas som tolkande berättelser om empirin. I analysmetoden läggs

stor vikt vid forskarens aktiva roll i kunskapsproduktionen, där forskarens teoretiska utgångspunkt och reflektioner anses bidra till kunskap (Braun & Clark, 2019). Analysen identifierade känslor som uttrycktes och/eller beskrevs av deltagarna från de olika fallen av professionellt lärande. *Teleoaffektiva strukturer* användes som ett analytiskt begrepp (Schatzki, 2002) för att undersöka hur känslor inverkar på professionellt lärande, och i relation till de ledningspraktiker som ECE-ledarna/rektorerna behandlade. På så vis kunde slutsatser dras gällande känslors betydelse i ECE-ledarnas/rektorernas professionella lärande, i den här studien betraktat som den process i vilket professionella yrkesverksamma förändrar sin praktik.

Trovärdighet

Andersson och Herr (1999) ger perspektiv på hur validitet kan betraktas i relation till aktionsforskningens syfte och genomförande genom att beskriva fem validitetskriterier*; demokratisk validitet, resultatsvaliditet, processvaliditet, dialogisk validitet* och *katalytisk validitet*. Dessa kan tillämpas för att granska och diskutera en aktionsforskningsstudies trovärdighet utifrån resultatens giltighet och tillvägagångssättets tillförlitlighet (Forssten Seiser, 2017).

I studiens inledningsfas fanns genomgående inslag som syftade till att stärka den demokratiska validiteten (Andersson m.fl., 1994). Rektorerna hade, i sin analys i det pedagogiska bokslutet, identifierat utvecklingsområdet gällande digitalisering av förskolans utbildning. Med utgångspunkt i dessa analyser erbjöds samtliga rektorer i förskolans verksamhet i kommunen att delta i aktionsforskning om att leda förbättringsarbete av digitalisering i förskolans utbildning. Deltagandet var således helt frivilligt och ingick inte som en del av ordinarie arbetsuppgifter, även om förvaltningscheferna var positivt inställda, och skapade förutsättningar i form av tid för de rektorer som valde delta. Inledningsvis informerades alla rektorer skriftligen om aktionsforskningens metodologi och övergripande syfte. Vidare hölls ett möte tillsammans med alla rektorer där aktionsforskningens syfte och mål presenterades igen och där rektorerna fick ställa frågor.

Aktionsforskningen hade därmed ett övergripande syfte relaterat till rektorernas egna utvecklingsmål. I processen kom dock varje rektor att identifiera sina egna frågor inom ramen för dessa. På så vis var deltagarna högst aktiva i att forma innehållet utifrån individuella problemformuleringar, men ingick även i en kollaborativ process där deltagarna reflekterade tillsammans. Två delar som beskrivits som bärande element för att stärka profession och en utveckling hållbar över tid (Rönnerman, 2011).

Att inledningsvis formulera en gemensam överenskommelse om våra olika förväntningar gjorde deltagarna delaktiga i upplägg och design utifrån sina förväntningar och behov, vilket stärkte såväl den demokratiska som den dialogiska validiteten (Andersson & Herr 1999) då den möjliggör förhandling av innehållet.

I och med att studien metodologiskt genomförts som en process av reflexiva cykler över tid stärkte studiens processvaliditet (Andersson m.fl., 1994). Det kan också bringa katalytisk validitet (Andersson m.fl., 1994) om frågor och svar genereras i process av genomförande av aktioner som ger nya erfarenheter och ny förståelse och ligger till grund för reflektioner i fokusgruppsamtal. Det relaterar även till studiens resultatvaliditet (Andersson m.fl., 1994), genom att synliggöra om, och i så fall hur, de olika delarna metodologiskt skapat förutsättningar för fördjupad förståelse och förändring i relation till aktionsforskningens syfte och mål.

Det empiriska underlaget består av inspelningar av fokusgruppsamtal, där deltagarnas utsagor om digitalisering av förskolans utbildning, ledarskapet, reflektioner om aktioner, samt metareflektioner om processen utgjorde det innehållet som analyserades. På så vis var det deltagarnas röst som var i fokus.

Katalytisk validitet efterfrågar huruvida den cykliska processen och behandlingen av data skapat förändrad förståelse om den sociala verkligheten hos deltagare och forskare. Katalytisk validitet efterfrågar även hur förståelsen förändrats över tid (Andersson m.fl., 1994). För att uppnå katalytisk validitet genomfördes metareflektioner över processen i relation till aktionsforskningens syfte. Dessa samtal

fokuserade på processen och *hur* aktionsforskningen bidragit till rektorernas lärande, vilket kom att bli en betydelsefull del av forskningsdesignen. Genom att synliggöra studiens process och resultat på metanivå genereras kunskapsbidrag med analytisk generaliserbarhet (Kvale, 2014) som inte begränsas till den lokala kontextens utveckling utan kan verka vägledande i frågor om kollaborativt lärande och systematiska förbättringsarbeten. Dessutom kan analys av datamaterial behandlas som en del av den katalytiska validiteten. I och med det adaptiva förfarandet i analysarbetet har jag fokuserat på en god teoriunderbyggnad för att inte resultatet enbart skulle bli av deskriptiv karaktär. Att vara väl förtrogen med det teoretiska ramverket och introducera teorin som tankemodell tillsammans med rektorerna i aktionsforskningen bidrog till nya sätt att betrakta rektorernas professionella lärande på. Vidare medförde det att erfarenheter från den empiriska studien också kunde bidra till utveckling av teorin. Med hjälp av den adaptiva ansatsen har avhandlingen bidragit till såväl praktisk som teoretisk kunskaps-utveckling.

Kapitel 6. Resultat

Avhandlingsstudien fokuserar på hur rektorer, som deltar i aktionsforskning, förändrar sitt sätt att leda digitalisering i förskolan. I syfte att bidra till kunskap om rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik besvaras följande forskningsfrågor:

Hur kan rektorers professionella lärande möjliggöra förändringar i och för praktik?

Hur inverkar olika praktiker inom utbildningskomplexet på rektorernas professionella lärande?

Avhandlingens resultat presenteras i tre artiklar som belyser tre olika aspekter, vilka framträder som särskilt betydelsefulla för förändringsprocessen och därmed betydelsefulla för rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik. De tre artiklarna fokuserar på följande aspekter: betydelsen av en processorienterad förståelse av tid; professionellt lärande som förändring genom sammanvävda praktiker; samt känslors betydelse för den process i vilken rektorer förändrar sitt ledarskap. I detta avsnitt ges en övergripande beskrivning av avhandlingens resultat som knyter an till forskningsfrågorna och de olika artiklarna.

Artikel I, *Re-conceptualizing time to understand how to lead digitalization in education*, relaterar till avhandlingens första forskningsfråga om hur rektorers professionella lärande kan möjliggöra förändringar i yrkespraktiken. Artikeln beskriver hur rektorerna utvecklar förståelsen för digitalisering som fenomen när de, tillsammans med mig som extern forskare, utforskar olika perspektiv på tid, samt hur detta bidrog till nya sätt att tänka om och leda digitalisering i förskolans utbildning. Inledningsvis förhöll sig rektorerna till digitalisering på ett sätt som i huvudsak fokuserade på implementeringen av nationell policy och att öka andelen digitala tekniker i förskolan. Något som vittnade om ett tekniskt förhållningssätt till förändring. Rektorerna beskrev ledarskapet som utmanande med anledning av förskollärarnas bristande kunskaper och engagemang att börja använda de digitala enheterna i större

utsträckning. Ett återkommande inslag i rektorernas samtal var att de saknade tid till att arbeta med digitalisering och att de önskade mer tid att ge till förskollärarna. Genom att utforska tid som ett diskursivt arrangemang (Kemmis m.fl., 2014a) under de kollegiala sammankomsterna frångick rektorerna ett objekt-orienterat perspektiv på tid, som något man har eller inte har, och tillämpade ett processorienterat perspektiv på tid. Artikelns resultat beskriver mer utförligt hur perspektivskiftet på tid bidrog till förändringar i rektorernas sätt att förstå och leda digitalisering i utbildning. Istället för att fokusera på tidsbrist kom rektorerna att reflektera över digitalisering som en del av den teknologiska samhällsutvecklingen över tid, och hur digitalisering kommit att utveckla sociala praktiker generellt och deras ledningspraktiker specifikt. Vidare visade analyserna hur det förändrade perspektivet inverkade på rektorernas sätt att relatera till förskollärarna och undervisningspraktikerna i sina organisationer, varpå rektorerna kom att organisera för skolförbättring på de lokala förskolorna på nya sätt. Istället för att försöka forcera lärarna att börja använda digital teknik i större utsträckning organiserade rektorerna för lärargruppen att mötas och tillsammans utveckla kunskap om hur digitala teknologier kan förbättra undervisningen.

Resultaten från avhandlingens första artikel bidrog till nya frågor om dessa förändringars karaktär och vidare vilka sociala-politiska, kulturella-diskursiva samt materiella-ekonomiska arrangemang (Kemmis m.fl., 2014a) som möjliggjort den typen av förändringar av ledningspraktiken. Avhandlingens andra artikel tar därför stöd i Aristoteles klassificering av mänsklig handling och identifierar rektorernas förändringar som etiskt grundade handlingar i form av praxis. Artikel II, *Principals' professional learning as praxis-oriented change, leading digitalization in preschool education,* svarar på avhandlingens andra forskningsfråga om hur olika praktiker inom utbildningskomplexet inverkar på rektorers professionella lärande.
Genom att anta ett praktikperspektiv på professionellt lärande (Kemmis, 2021) bidrar artikeln med ett exempel på hur professionellt lärande kan arrangeras för att möjliggöra etiskt orienterade förändringar i och för praktiken. I studien används teorin om praktikekologier och idéer om samproducerande praktiker (Kemmis, 2022). Artikeln synliggör hur förändringarna möjliggjordes i processen

då aktionsforskningspraktiken och ledningspraktiken blev ömsesidigt beroende av varandra genom delade praktikarkitekturer. Dialogen i aktionsforskningen genererade nya sätt att förstå ledarskap, men var samtidigt beroende av rektorernas erfarenheter från deras vardagliga ledningspraktik. Rektorerna förändrade sättet att leda genom förändringar i förståelse och genom att de planerade handlingarna i aktionsforskningen utgjorde faktiska ledarhandlingar i deras dagliga yrkespraktik. Den beskrivna processen manifesterar professionellt lärande som förändringar i form av praxis, dvs etiskt orienterade handlingar, och hur detta stärkte rektorernas professionella omdöme.

Under processen gick rektorerna från ett tekniskt till ett praktiskt förhållningssätt till förändring, varpå de utvecklade en kritisk hållning i sitt ledarskap. Det blev tydligt i och med att de inledningsvis förhöll sig till digitalisering som implementering av ny policy, vilket förändrades till en förståelse för digitalisering som del av den teknologiska samhällsutvecklingen och hur den inverkar på sociala praktiker. Det nya förhållningssättet till både digitalisering som fenomen och ledarskap som praktik fick rektorerna att förändra sättet att leda och organisera för lärarnas professionella lärande. Dessa förändringar välkomnades i rektorernas organisationer och digitaliseringsarbetet på de lokala skolorna bidrog till högre kvalitet i undervisningen enligt rektorernas utvärderingar.

I slutet av vår gemensamma aktionsforskning väntades besked från Sveriges regering angående Skolverkets förslag på en ny digitaliseringsstrategi. När regeringen tvärvände i frågan och valde att istället avveckla digitaliseringsstrategin visade rektorerna på en kritisk hållning till politiken. Rektorerna diskuterade hur politikernas uttalanden om stillasittande och skärmtid vittnade om okunskap om förskolans arbete och pedagogik, och hävdade att ett medvetet pedagogiskt användningssätt av digitala teknologier hade visat sig förbättra undervisning och främja barns lärande.

Resultaten från såväl artikel I som artikel II visar även på vikten av att koppla tillbaka till syftet med ledningspraktiken för att främja praxis. Det eftersom syftet med den specifika praktiken, tillsammans med kultur, tradition och rutiner, legitimerar vissa yttranden och

handlingar. När rektorerna utvecklade förståelsen för digitalisering som fenomen, adresserade de syftet med ledningspraktiken och började ställa sig själva kritiska frågor angående hur de utövade ledarskapet i relation till att uppnå detta. Den kritiska hållningen bidrog på så vis till etiskt orienterade förändringar i syfte att skapa bättre förutsättningar för lärare och barn. De kritiska aspekterna och förändring i form av praxis uppnåddes kollektivt genom att rektorerna kontinuerligt och över tid möttes för gemensamma reflektioner. Kontinuiteten bidrog till att rektorerna utvecklade tillit att våga uttrycka osäkerhet och ta stöd hos varandra. Den kollektiva aspekten var även betydelsefull med anledning av att utforska såväl likheter som olikheter i rektorernas varierande erfarenheter. Det utvecklade en kollegialitet som stärkte rektorernas autonomi som en professionell yrkesgrupp, vilket visade sig när de tillsammans tog ställning mot de nya politiska direktiven.

Under de två år aktionsforskningen pågick, och i de förändrings-processer som identifierats, kom olika känslor till uttryck av rektorerna. De var inledningsvis frustrerade över utmaningarna att leda digitalisering. I och med att de utvecklade ny förståelse uttryckte de en känsla av lättnad inför att de inte stod ensamma i arbetet, utan att förändringsprocessen skulle genomföras tillsammans med förskollärarna. När rektorerna senare kunde identifiera förbättringsprocesser och tecken på högre kvalitet i undervisning uttryckte de glädje och stolthet över lärarnas arbete och det egna ledarskapet. I slutet av aktionsforskningen uttryckte rektorerna känslor i form av frustration och ilska när regeringen valde att avveckla digitaliseringsstrategin. Dessa olika känslouttryck, tillsammans med analysen som visade att rektorernas professionella lärande inneburit en etiskt orienterad förändring av ledningspraktiken, väckte nya frågor om känslors roll i rektorers professionella lärande.

Artikeln III, *The significance of emotion and affect in the professional learning of early childhood education and care (ECEC) leaders,* beskriver hur känslor har en konstituerande verkan på rektorernas professionella lärande. Den svarar på avhandlingens båda forskningsfrågor: Hur kan rektorers professionella lärande möjliggöra

förändringar i hur de leder? och Hur inverkar olika praktiker inom utbildningskomplexet på rektorernas professionella lärande?

Resultaten synliggör hur rektorerna under förändringsprocessen baserade sina reflektioner på känslor relaterade till olika praktiker, såsom ledning och undervisning. Känslorna var knutna till dessa praktikers syften och mål samt till gemensamma idéer om hur man kan arbeta mot dessa specifika mål. Med det praktikperspektiv som antagits i studien frångås en traditionell syn på lärande som individers tillägnande av kunskap för att betrakta lärande som förändring av praktik (Kemmis, 2021; Kemmis m.fl., 2025). Professionellt lärande förstås därav som den process i vilken professionella förändrar sin yrkespraktik och den kunskap som genereras i den processen. I artikel III tillämpas teleoaffektiva strukturer (Schatzki, 2002) för att studera känslornas betydelse i en sådan process. Resultaten synliggör förnuft och känsla som sammanflätat i rektorers professionella lärande. Förnuftet informerar om sakers tillstånd men det krävs ett känslomässigt engagemang för att tolka och värdera informationen. I artikel III beskrivs hur känslor motiverade rektorerna att förändra sin ledningspraktik för att åstadkomma förbättringar för förskollärare och barn på deras respektive förskolor. Resultatet beskriver också hur känslorna uppstår i relationen mellan rektorerna och de praktiker de verkar inom, och hur känslor på så vis är kopplat till professionellt omdöme. De känslor som behandlas under samtalen ses inte enbart som individuella, utan betraktas som sociala då de relaterar till normativa och gemensamma idéer om ledning och förskolans utbildning. Känslor är på så vis knutet till kulturellt betingade normer och föreställningar som över tid utvecklats till traditioner och rutiner. Att studera känslors roll i professionellt lärande med hjälp av praktikteori handlar därför om att studera såväl känslorelationer mellan individer, som den sociala konstruktionen som tar form utifrån hur människor relaterar till praktiken de deltar i.

Kapitel 7. Diskussion

Avhandlingens resultat synliggör rektorernas professionella lärande som förändring i och för praktik. Resultatet beskriver hur rektorerna genom aktionsforskning utvecklade förståelse för, och sätt att leda, digitalisering som en teknologisk samhällsutveckling. Det bidrog till förändringar i sättet rektorerna organiserade för digitalisering, förankrade i förskolans tradition och pedagogik. I följande avsnitt diskuteras rektorers professionella lärande med utgångspunkt i avhandlingens resultat, i relation till tidigare forskning samt förskolans historiska och pedagogiska kontext.

Rektorers professionella lärande i ett spänningsfält av styrning, tradition och autonomi

När regeringens pressmeddelande om att avveckla den nationella digitaliseringsstrategin nådde rektorerna, strax före vår avslutande sammankomst, väckte det starka reaktioner. Rektorerna uttryckte frustration och kritiserade beslutet då det uppfattades som bristande förståelse för hur man faktiskt arbetar med digitalisering i förskolans pedagogiska verksamhet. Kritiken riktades särskilt mot argumenten om potentiella hälsorisker vid ökad skärmtid. Argument som inte ansågs relevanta då skärmar som användes på förskolorna allt som oftast var integrerade i olika system som snarare främjar rörelse och fokuserad lek än passiv konsumtion. Avhandlingens resultat vittnar om att det kan vara svårt för rektorer att förhålla sig till den nationella styrningen på grund av den polariserade politiska debatten om digitalisering i förskolan. Rektorerna i studien uttryckte att de kände en avsaknad av hänsyn till vad digitalisering i förskolan innebär utifrån förskolans utbildningsideal där undervisning och lärande ska ske med utgångspunkt i barns utforskande och lek (Skolverket, 2018). Vidare grundas den nya inriktningen på medicinska remissvar om risker med ökad skärmtid och stillasittande utan att ha vägt in den tilltagande forskningslitteratur som synliggör hur digital teknologi kan främja undervisning, lärande och rörelse i förskola och skola (Buskqvist m.fl., 2023; Crescenzi m.fl., 2014; Fessakis m.fl., 2013; Hermansson & Olin-Scheller, 2022; Kjällander & Moinian, 2014; Nilsen, 2018; Otterborn

m.fl., 2019; Palmér, 2015, 2017; Petersen, 2015; Sundqvist & Nilsson, 2016).

Utifrån det tidigare direktivet om att införliva digitaliseringsstrategin hade rektorerna i avhandlingsstudien investerat engagemang, tid och pengar i arbetet med att förstå och utveckla digitalisering på de lokala förskolorna. Insatser som börjat ge resultat i form av ökad undervisningskvalitet enligt rektorernas analyser av förskolornas arbete. Regeringens snabba vändning från digitaliseringsstrategi (Utbildningsdepartementet, 2023) till parollen ”från skärm till pärm” (Sveriges regering, 2023a, 2023b) som introducerades på en presskonferens bara några månader efter aktionsforskningens sista sammankomst, illustrerar tydligt det spänningsfält mellan styrning och autonomi som rektorer måste navigera i sitt professionella lärande och ledarskap.

Sedan förskolan blev en egen skolform (SFS 2010:800) har nationella reformer återkommande skapat spänningar mellan styrning och förskolans pedagogiska tradition. Ett exempel är införandet av begreppet undervisning i förskolan. Undervisning förknippades främst med grundskolans tradition och didaktik vilket krävde ett gediget arbete där förskollärare och rektorer i förskolan behövde omdefiniera begreppet utifrån förskolans tradition och pedagogik (Hildén m.fl., 2018). Arbetet omfattade ett professionellt lärande som bidrog till förändringar som överensstämde med förskolans tradition och utbildningsideal, i vilket lärande och utveckling sker genom lek. I många fall av reformer och policyändringar handlar rektorers professionella lärande och ledarskap därmed inte enbart om att implementera ny policy, utan också om att bearbeta, skapa förståelse för och anpassa styrningens innehåll till förskolans utbildningsideal, tradition och pedagogik.

Decentralisering, re-centralisering och autonomi

Kommunaliseringen av skolan på 1900-talet motiverades av behovet av lokal anpassning och ökat friutrymmet för rektorer (Blossing, 2021; Jacobsson, 2017). Rektorers ledningsuppdrag skulle, inom ramen för det professionella friutrymmet, kunna utföras på olika sätt för att nå

skolans mål (Eilard, 2022). Det innebar ökad autonomi för rektorer men också ett större ansvar samt ökade förväntningar på rektorer att leda skolutveckling och implementera ny policy i den lokala organisationen. Bara några år senare inleddes dock en re-centraliseringsprocess i och med ökade kontroller och en rad nationellt initierade och riktade skolutvecklingsprogram, ofta tillsammans med erbjudande om att erhålla statsbidrag (Eilard, 2022). Enligt rektorerna i avhandlingsstudien utgör sådana statsbidrag ekonomiska arrangemang som har stark inverkan på kompetensutveckling och professionellt lärande i lokala skolor och förskolor. I ekonomiskt pressade kommuner kan statsbidragen möjliggöra kompetensutveckling, men riskerar samtidigt att styra innehållet bort från det lokala behovet.

På liknande sätt kan problematiseras kring det behov som låg till grund för avhandlingens aktionsforskningsprojekt. Aktionsforskningen har beskrivits utgå från rektorernas egna behov av att utveckla sättet att leda digitalisering. Behovet kan också ses som ett resultat av ett ökat tryck genom den politiska styrningens förväntningar formulerade i den nationella digitaliseringsstrategin och i revideringarna av förskolans styrdokument. Eilard (2022) har beskrivit sådana re-centraliseringsprocesser som statligt maktåtertagande, och hur dessa riskerar begränsa rektorers autonomi och avprofessionalisera rektorsrollen. Stark kontroll och detaljstyrning krockar med professionslogiker om autonomi och riskerar därigenom begränsa professionalism (Nordholm & Andersson, 2019). Förväntningar på rektorer att leda skolutveckling och implementera policy ökar. Samtidigt tenderar rektorers autonomi begränsas då den nationella styrningen i allt högre grad beslutar i detaljfrågor om förskolans och skolans lokala ledning och undervisning.

Å andra sidan var det troligen just ökade förväntningar från den nationella styrningen som föranledde att rektorerna engagerade sig i den aktionsforskning som utgör avhandlingsprojektet. Något som bidrog till professionellt lärande där rektorerna åstadkom förändringar som gick i linje med förskolans utbildningsideal och pedagogik. Det var först senare, i och med att regeringen beslutade att avveckla digitaliseringsstrategin, som ett tydligt motstånd framträdde bland

rektorerna. Den nya inriktningen stred mot rektorernas nya förståelse för digitalisering och framsteg som gjorts i undervisning och lek genom medveten användning av digitala resurser.

Processorienterat perspektiv och professionellt omdöme

Omfattande reformer och nationella, liksom lokala, förändrings-initiativ kan resultera i en upplevd förändringströtthet och stressfaktor bland rektorer, lärare och förskollärare. Med det processorienterade perspektiv på tid som antas i den här avhandlingen betraktas en praktik dock inte som en statisk enhet, utan som social samhandling under ständig utveckling. En praktik kan således aldrig praktiseras på exakt samma sätt (Kemmis, 2022). Ur ett sådant perspektiv kan hävdas att professionellt lärande inte handlar om att förändra en stabil miljö, utan om att genom socialt meningsskapande stabilisera och skapa ordning i en ständigt pågående tillvaro. I aktionsforskningen beskrev en av rektorerna sammankomsterna som ett fartgupp i en hektisk vardag. Att regelbundet mötas för att reflektera över ledarskapet skapade en distans till verksamheten där rektorerna kunde få syn på sin ledningspraktik och de omgivande arrangemang som villkorar den. Professionellt lärande blir på så vis ett sätt att sakta ner och reflektera över en pågående rörelse för att åstadkomma en medveten förändring.

Resultaten i artikel I beskriver hur ett processorienterat förhållningssätt till tid blev en betydelsefull aspekt av rektorernas professionella lärande, som bidrog till att stärka rektorers professionella omdöme. Om rektorer förhåller sig till tid som objekt i alltför hög grad, dvs som något man har eller har brist på, kan det bidra till handfallenhet och en känsla av begränsat handlingsutrymme. Artikel I synliggör hur ett förhållningssätt till tid som process istället möjliggjorde ett professionellt lärande där rektorerna reflekterade över sitt ledarskap i relation till historisk samhällsutveckling och hur det tidsspecifika, tillsammans med förståelse för såväl den nationella som den lokala kontexten, inverkar på deras ledningspraktiker. Ett processorienterat förhållningssätt till tid bidrog därmed till att utveckla det professionella omdömet, då det ökade rektorernas medvetenhet om hur historien liksom andra kontextuella arrangemang inverkar på hur de utövar ledarskapet. Det bidrog vidare till att

rektorerna tillsammans utvecklade ett kritiskt förhållningssätt till vad de uppfattade som en missvisande diskurs om digitalisering i förskolan. Det blev särskilt tydligt i deras gemensamma ställningstagande mot politikernas sätt att avveckla digitaliseringsstrategin, samt i kritiken mot politikernas bristande kunskap, som kom till uttryck när digitalisering i förskolan reducerades till skärmtittande.

Forskningslitteraturen om skolledarskap pekar tydligt på ledarskapets starka inverkan vad gäller lärares, såväl som barn och elevers vardag i förskola och skola (Hallinger & Heck, 1998; Hitt & Tucker, 2016). Det är därför angeläget att rektorers professionella lärande arrangeras för att främja ett kritiskt förhållningssätt och stärka professionellt omdöme och utveckla resiliens i relation till politiska pendlingar och andra typer av påtryckningar. Det för att värna om utbildningens övergripande mål och hantera förändringar på ett sätt som möjliggör för rektorer att utöva ledarskap som främjar goda villkor för personal, barn och elever i förskola och skola.

Rektorers professionella lärande formas i ett ständigt spänningsfält mellan styrning och autonomi (Notman, 2017; Nordholm et al., 2022). Avhandlingsprojektet vittnar om att styrningen kan bidra till att initiera rektorers professionella lärande, men arrangemangen för professionellt lärande bör då omfatta hög grad av autonomi (Liljenberg, 2019). Genom reflektion, kritiskt förhållningssätt och processorienterade perspektiv kan rektorer utveckla sitt professionella omdöme. I tillägg till formell rektorsutbildning behöver rektorers kontinuerliga professionella lärande arrangeras för att stärka rektorer i deras profession, så att rektorer kan stå stadigt i sin yrkesprofession trots olika politiska svängningar. I avhandlingsstudien var det tydligt att den kritiska ansatsen bidrog till stabilitet genom att rektorerna tolkade de politiska svängningarna i ett historiskt sammanhang. Rektorerna bibehöll på så vis fokus på förskolans utbildningsideal och pedagogik när de förändrade sättet att leda förskolan.

Kollegialt lärande för stärkt profession

Kollegialt utbyte har visat sig ha stort inflytande på rektorers meningsskapande i såväl formella (Skott & Törnsén, 2018) som

informella former (Forssten Seiser, 2017; Liou & Daly, 2020) för professionellt lärande. Kollegialt lärande främjar rektorers förståelse för yrkesrollen (Forssten Seiser, 2017; Klar m.fl., 2020; Muhayjama m.fl., 2023; Strand & Emstad, 2020) och verkar stödjande i rektorers förändringsarbete samt i deras arbete att leda skolutveckling (Aas & Blom, 2018; Forssten Seiser, 2017; Klar m.fl., 2020). I enlighet med tidigare forskning framhöll rektorerna i avhandlingsstudien det kollegiala utbytet som en viktig del av processen. De förändringar som genomfördes möjliggjordes av aktionsforskningens arrangemang av kontinuerligt, kollaborativt prövande och reflekterande tillsammans med rektorskollegor. Till exempel visar analysen att förståelsen av digitalisering som fenomen, och förståelsen av hur man kan leda en sådan process utifrån förskolans mål och pedagogik, stärktes av att reflektera tillsammans med andra rektorskollegor, då konstruktiva frågor möjliggjorde för rektorerna att utveckla sina resonemang.

Det bör dock poängteras att aktionsforskning inte är att betrakta som en enkel förändringsmodell. Aktionsforskning kan istället förstås som en metapraktik som kan synliggöra villkor för, och förändra, andra praktiker (Carr & Kemmis, 2009). Olika typer av aktionsforskningsansatser påverkar genomförandet och utfallet, vilka vidare villkoras av olika specifika kontextuella arrangemang för genomförandet. Den kritiska aktionsforskningsansats som antagits i avhandlingsprojektet syftade till att åstadkomma förändringar i ledningspraktiken genom att kritiskt granska det egna ledarskapet och hur det villkoras. Artikel II beskriver hur denna form av professionellt lärande möjliggjordes och hur de specifika arrangemangen bidrog till förändring genom att de aktioner som rektorerna planerade utgjorde konkreta ledarhandlingar i deras dagliga yrkespraktik. I vissa aktionsforskningsprojekt beskrivs aktionerna däremot som deltagandet i gemensamma sammankomster eller som inläsning inför dessa. Sådana upplägg kan vara väl så utvecklande, men när aktionerna inte bygger på prövande handlingar i den faktiska yrkespraktiken riskerar aktionsforskning förlora sin starka förändringspotential. Ytterligare en risk uppstår när aktionsforskningen genomförs under en alltför kort tidsperiod. Eftersom förändringsprocesser ofta kräver tid finns det en risk att resultaten uteblir eller blir kortvariga vid en för kort genomförande-period.

Det kollegiala lärandets betydelse har även belysts i studier som fokuserat på nätverkande (Lazenby m.fl., 2022) och gruppcoachning (Aas & Flückiger, 2016; Aas & Vavik, 2015), vilka pekar på de positiva effekterna av att sammanföra rektorer med olika erfarenheter och perspektiv. Att enbart sammanföra yrkesverksamma leder dock inte per automatik till processer av professionellt lärande. I avhandlingsstudien framträder gemensamma förväntningar på genomförande, mål och innehåll som betydelsefulla arrangemang för att åstadkomma kollegialt lärande. Vidare argumenterar forskning för att kollegialt lärande förutsätter vissa kvaliteter inom ramen för det relationella och poängterar vikten av ett tillitsfullt gruppklimat för att rektorer ska kunna utmana varandra på konstruktiva och stöttande sätt (Aas & Vavik, 2015). Det finns dock alltid en risk för obalans vad gäller individers utrymme i gruppen. Ett sätt att motverka sådana ojämlikheter kan vara att återkommande reflektera öppet om samverkan och varandras bidrag i processen (Olin m.fl., 2021), liksom hur gruppen gemensamt kan skapa förutsättningar för att allas röster blir hörda.

Artikel II synliggör hur kollegialt lärande kan generera ett kollektivt engagemang, vilket beskrivs som ett möjliggörande arrangemang för att åstadkomma förändringar i ledningspraktiken. Genom att sammanföra olika erfarenheter och perspektiv samt genom att utveckla ett tillitsfullt gruppklimat, kunde rektorerna i avhandlingsstudien känna sig trygga med att blotta sin osäkerhet och gemensamt engagera sig i att stötta varandra till att förbättra den egna ledningspraktiken. I enlighet med Aas och Vaviks (2015) studie uttryckte rektorerna i avhandlingsstudien att de vanligtvis saknar arenor för kollegialt utbyte med andra rektorer. I artikel III beskriver rektorerna att de ofta känner sig isolerade i rektorsrollen, men att deltagandet i aktionsforskningen med rektorskollegor medfört en känsla av tillhörighet. De uttryckte behov av fler samverkansmöjligheter med rektorskollegor och poängterade betydelsen av externt stöd som en viktig del för deras professionella lärande.

Externt stöd för kollegialt lärande

Liksom det kollegiala utbytet är det viktigt att påminna sig om att externt stöd inte per automatik bidrar till rektorers professionella lärande, utan att det kommer med vissa utmaningar som kräver vissa arrangemang för att främja professionellt lärande. I det specifika fallet ska det påtalas att erfarenheterna från det tidigare gemensamma samverkansprojektet bidrog positivt i aktionsforskningsprojektet. Det fanns redan upparbetade relationer och tillit till varandra, likväl till en gemensam förmåga att samverka. Trots det planerade vi för en relativt lång initieringsperiod. Syftet var att tillsammans förankra oss i aktionsforskning och dess grundläggande idéer, samt för att formulera gemensamma förväntningar på vårt kommande aktionsforsknings-projekt. På så vis hade vi skapat ett gemensamt utgångsläge när vi väl startade.

Forskningsstudier har pekat på olika risker vad gäller rektorers professionella lärande. I centralt genomförda kompetensutvecklings-insatser och insatser på initiativ av lokala tjänstemän finns en risk att den lokala kontexten och specifika behov inte beaktas i tillräcklig ut-sträckning (Burch & Spillane, 2004; Liljenberg, 2021; Nehez, 2019). Lokala tjänstemän har i vissa fall visat sig ha svårt att överlåta mandatet och ansvaret till rektorerna själva (Burch & Spillane, 2004), vilket riskerar att begränsa rektorers professionella lärande genom ett alltför styrt innehåll och upplägg (Honig & Rainey, 2014; 2019).

Forskning har vidare varnat för att det i centralt arrangerade insatser läggs för lite vikt vid komplexiteten i samspelet mellan de som deltar i utvecklingsprocessen (Kirsten & Carlbaum, 2020; Langelotz, 2014; Sülau, 2019). Å andra sidan har forskning synliggjort att rektorer är i behov av stöd från såväl kollegor som från extern expertis (Goldring m.fl., 2012). Nehez m.fl. (2024) poängterar dock att när externt stöd ges behöver den externa parten ta hänsyn till den lokala kontexten och främja rektorernas ägandeskap i processen, för att inte riskera att begränsa rektorernas autonomi.

I aktionsforskningen hade vi under initieringsperioden samtalat om våra olika förväntningar på genomförandet, där jag som extern forskare poängterat rektorernas ägarskap av sin egen lärprocess.

Inledningsvis i genomförandet av aktionsforskningsprojektet betraktade rektorerna mig, trots den kollaborativa ansatsen, ibland som experten. Det tog sig uttryck i frågor formulerade som om att jag som forskare satt inne med de rätta svaren. Vid sådana typer av frågor visade det sig vara en bra strategi att vända frågan tillbaka för att uppmuntra rektorerna till egen reflektion och att själva besvara frågan.

I den aktionsforskningsansats som antogs i avhandlingsstudien betraktas både externa och interna deltagare som jämlikar i kunskapsprocessen. Genom samverkan berikas processen av deltagarnas olika perspektiv och expertis (Rönnerman m.fl., 2008). I studien lades därav stor vikt vid att återkommande påtala och synliggöra rektorernas eget ägandeskap av sitt professionella lärande. Som extern forskare antog även jag ett kritiskt perspektiv på min egen roll och mitt bidrag i aktionsforskningen. Det föranledde att jag började genomföra analyser av processen inför sammankomsterna, vilka användes som underlag för vidare diskussion. Jag introducerade även en praktikteoretisk tankemodell för att stödja rektorernas reflektioner och analyser av den egna ledningspraktiken. Modellen visade sig vara hjälpsam, men samtidigt utmanande. Teorin om praktikarkitekturer är komplex och bygger på tre samverkande dimensioner, vilket kräver ett analytiskt förhållningssätt där man pendlar mellan del och helhet. Detta medför en risk att begreppen tillämpas på ett förenklat och ytligt sätt. Rektorerna i avhandlingsstudien upplevde utmaningar med teorins komplexitet men teorin fungerade dock väl som stöd för rektorerna när de skulle identifiera olika typer av sociala-kulturella, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang som möjliggjorde och begränsade deras ledningspraktik. Den hjälpte dem dessutom att få syn på arrangemang de inte tidigare reflekterat så mycket över. Teorin medför även analytiska utmaningar vad gäller att avgränsa fokus, eftersom teorin kan omfatta samtliga arrangemang (och praktiker) som omger den specifika praktiken. Samtidigt öppnar det upp för att synliggöra nya villkorsförhållanden och utmana förgivettagna idéer om praktikers villkor.

Externt stöd kan därmed främja rektorers autonomi och samtidigt bidra i lärandeprocessen genom att utmana deltagarna att pröva nya teoretiska perspektiv och genom att skapa arrangemang för meta-

samtal om förändringsprocessen. I rollen som externt stöd krävs dock mod att släppa känslan av kontroll för att kunna arbeta processorienterat. Det krävs ett stort mått av lyhördhet inför deltagarnas behov och frågor samt att det externa stödet inte främst drivs av egna intressen.

Känslor som katalysatorer för förändring

Att engagera sig i reflekterande praktiker tillsammans med kollegor har visat sig vara av stor betydelse för att främja professionellt lärande (Sahlin, 2025). I gemensam reflektion skapas utrymme för lärande, ökad förståelse och utveckling av ledarskapskompetenser. Men att delta i sådana processer väcker också en rad känslomässiga reaktioner, såsom osäkerhet, sårbarhet, entusiasm eller motstånd.

I avhandlingsstudien framträder känslor som integrerade i rektorers professionella lärande. Att undersöka känslor som del av praktikers teleoaffektiva strukturer, i vilka mål, värden och känslor samverkar, möjliggör fördjupad förståelse om hur rektorer utövar och förändrar sitt ledarskap. Praktiker formas och förändras inte enbart genom förändringar i förståelse och handlingar, utan också genom känslomässiga orienteringar. I avhandlingsstudien möjliggjorde det kollegiala mötet och att dela erfarenheter och känslor med andra rektorer ett känslomässigt engagemang som bidrog till att utveckla rektorernas professionella omdöme. Den kollektiva dialogen stärkte på så vis rektorernas förmåga att navigera i utmanande situationer och bidrog till utvecklingen av ledningspraktiken. Känslomässigt stöd och idéutbyte när rektorer möts inom såväl formella rektorsgrupper som mer informella nätverk kan på så vis bidra till en form av kollektiv professionell gemenskap, där rektorer får möjlighet att testa tankar, förstå känslor och omforma sin praktik.

Den känslomässiga dimensionen har fått begränsat med uppmärksamhet inom forskning om professionellt lärande. Detta gäller särskilt för skolledare (Hökkä m.fl., 2020), vars yrkesroll ofta präglas av komplexa relationella och organisatoriska utmaningar. För att förstå rektorers lärande i sin helhet fokuserar artikel III i avhandlingen särskilt på känslornas betydelse för rektorers

professionella lärande som förändring i och för praktik. Resultaten synliggör hur känslor spelar en avgörande roll i rektorers professionella lärande och att den traditionella uppdelningen mellan känsla och förnuft är otillräcklig. Istället bör dessa dimensioner förstås som sammanflätade och ömsesidigt beroende. Avhandlingsstudien synliggör hur känslor fungerar som drivkrafter som initierar reflektion, motiverar handling och formar förändring, varför känslor inte bör betraktas som ett hinder för rationellt tänkande. Känslor som osäkerhet, sårbarhet och oro kan fungerar som startpunkter för rektorers reflektion kring sin praktik. I sådana processer fungerar känslor bland annat som katalysatorer för rationella resonemang. I artikel III ges bland annat ett exempel på hur ledare använder strategier som att "sakta ner" för att hantera och förstå känslomässiga reaktioner och fatta mer välgrundade beslut i komplexa situationer. Denna typ av känslomässig självreglering är inte bara ett sätt att hantera stress, utan också ett uttryck för djupare reflektion.

Resultaten från artikel I visade att rektorerna förändrade förståelse för, och sätt att leda digitalisering i förskolan. De gjorde det genom att relatera till varandras ledningspraktiker och till andra praktiker såsom lärarnas undervisningspraktik. De gjorde det också genom att relatera till de övergripande målen med förskolans utbildning och till ledningspraktiken syfte att arbeta mot utbildningens mål. Rektorerna förändrade därefter sitt ledarskap utifrån en tydlig ambition att förbättra för de lärare och barn som ingick i deras specifika verksamheter. Rektorers vilja att göra skillnad kan därför förstås som en drivkraft som är känslomässigt motiverad. När rektorer reflekterar över sin roll, sina mål och sin påverkan på utbildningens olika praktiker, är det känslomässiga engagemanget en viktig del av lärandeprocessen. Känslor är av stor betydelse i processen att förstå traditioner, värderingar, rutiner och relationer i den sociala kontext som rektorerna verkar inom. Resultaten visade att känslor inverkade när rektorer värderade och identifierade vad som bör bevaras, vad som behöver förändras och hur dessa förändringar kan genomföras på ett sätt som gynnar både lärare och elever.

Artikel II i avhandlingen redogör för karaktären av rektorernas förändringar med stöd i Aristoteles klassificering av olika typer av

kunskap och mänsklig handling. Resultatet beskriver hur rektorerna gick från ett instrumentellt sätt att förstå (techne) och leda digitaliseringsprocessen till att utveckla sina ledarhandlingar i en strävan efter att göra det rätta (praxis) utifrån ledningspraktikens syfte och de högre målen med utbildning. Digitaliseringsprocessen handlade inte längre om att införliva de politiska påtryckningarna och forcera lärarna till att använda digitala enheter i högre utsträckning. Digitaliseringsprocessen hade istället kommit att handla om att skapa förutsättningar för lärarna att reflektera över och pröva när och hur potentialen i digital teknologi kan skapa ett mervärde i undervisningen.

Arrangemang för professionellt lärande som förändring

För att främja rektorers professionella lärande bör det arrangeras för att skapa utrymme för reflekterande och dialogiska metoder som inte bara fokuserar på tekniska färdigheter, utan också på känslomässig förståelse. Resultatet i artikel III pekar på att rektorer på så vis kan utveckla förmåga att förstå, hantera och använda känslor som en resurs i sitt ledarskap. Genom att främja känslomässigt engagemang och reflektion kan rektorer utveckla en mer hållbar och human ledningspraktik, där känslor inte ses som privata eller irrationella, utan som centrala för att förstå och forma praxis.

Tidigare forskning som studerat rektorers professionella lärande har problematiserat hur deltagandet i formell utbildning sällan leder till förändring i rektorers dagliga yrkespraktik på grund av svårigheter att överföra ett innehåll från en praktik till en annan (Forssten Seiser & Söderström, 2021; Huber, 2010; Jerdborg, 2022). Forskare har även argumenterat för att utbildningen bör ha ett tydligt deltagarfokus (Aas, 2020; Cosner, 2018; Jerdborg, 2022), dels för att möjliggöra för rektorerna att utveckla förståelse för hur olika kontexter på såväl lokal som nationell nivå påverkar ledningspraktiken (Aas m.fl., 2020), dels för att utbildningen bör utveckla rektorernas förmåga att genomföra förändringar i praktiken (Hallinger & Heck, 2010).

Resultaten i artikel II beskriver hur en samproduktion av rektorers yrkespraktik och praktiken för professionellt lärande främjar förändring när de båda praktikerna delar samma praktikarkitekturer.

På så vis är det den specifika ledningspraktiken, samt de möjliggörande och begränsande arrangemangen som omger den, som blir föremål för undersökning i aktionsforskningspraktiken. Det går i linje med Aas och Bloms (2018) argument om att professionellt lärande bör utgå ifrån kritisk reflektion över autentisk praktik. Nehez (2019) påtalar att för att rektorers professionella lärande ska kunna bidra till förbättringar i verksamheten behöver processen ha ett tydligt fokus på den lokala skolans förutsättningar. I avhandlingsstudien innebar det att rektorerna utvecklade ett kritiskt förhållningssätt till den egna ledningspraktiken och reflekterade över hur deras ledarskap påverkas av olika kulturella, diskursiva, materiella, ekonomiska, politiska och sociala arrangemang. Med andra ord, aktionsforskningen möjliggjorde för rektorerna att reflektera över varför de gör som de gör, och hur de omgivande arrangemangen, samt den lokala och nationella kontexten, inverkar på ledarskapet.

Om den praktik som syftar till rektorers professionella lärande är alltför frånkopplad rektorernas yrkespraktik, och skolans kärnuppdrag, finns en risk att rektorerna som deltar i huvudsak ökar sin kompetens att delta i just fortbildnings- och kompetensutvecklingspraktiker. Frånkopplingen från yrkespraktiken och den specifika kontexten riskerar därmed att bidra till en målförskjutning där deltagandet i kurser och utbildningar blir ett mål i sig självt. Artikel II lyfter fram en sådan risk i relation till det nationella professionsprogrammet för lärare (och snart även för rektorer), ett initiativ som tagit form under avhandlingens framskrivning. Om de kompetensutvecklingskurser som ligger till grund för meritering inte tar sin utgångspunkt i deltagande lärares och rektorers kontextspecifika yrkespraktiker finns en risk att professionsprogrammet reduceras till ett meriteringsprogram där målet förskjuts från att förbättra skolans olika praktiker till individuell meritering.

Avhandlingens resultat överensstämmer med Liljenbergs (2019) argument om att rektorers professionella lärande bör arrangeras med hög grad av delaktighet och inflytande, samt ha ett tydligt fokus på kärnuppdraget för att leda till förändringar i yrkespraktiken. Aktionsforskningen formades tillsammans med rektorerna och utifrån ett reellt behov. Utbildningskomplexet utgörs vidare av ett antal

praktiker (Kemmis, 2022) så som undervisning, ledning, kompetensutveckling/forskning, vilka tillsammans förväntas bidra till god utbildningsverksamhet. I skolförbättringsprocesser, liksom i det dagliga arbetet, är relationerna mellan dessa praktiker av stor vikt. Artikel II beskriver hur dessa praktikers relationer kan vara av olika karaktär. Resultaten synliggör hur professionellt lärande som förändring av praktik möjliggjordes genom en symbiotisk relation där aktionsforskningspraktiken och rektorernas ledningspraktik blev ömsesidigt beroende av varandra när de delade praktikarkitekturer. På så vis arrangerades praktiken för det professionella lärandet så att rektorerna kunde reflektera över ledningspraktiken i relation till kärnuppdraget och formulera aktioner att pröva i ledningspraktiken. Erfarenheter från aktioner i ledningspraktiken låg således till grund för gemensamma reflektioner under aktionsforskningens sammankomster. På samma sätt bidrog jag som forskare med analyser av processen, vilka också låg till grund för ytterligare reflektioner. Ett arrangemang som möjliggjorde metasamtal om lärandeprocessen. Denna samproduktion av praktiker möjliggjorde ett professionellt lärande där rektorerna planerade och genomförde förändringar i ledningspraktiken baserat på etiska reflektioner och baserat på metareflektioner om sitt eget lärande.

Avslutningsvis kan resultaten från avhandlingens tre artiklar även diskuteras i relation till agens. Utifrån det praktikperspektiv som antagits i avhandlingen (Schatzki, 2002; Kemmis m.fl., 2014a) kan agens placeras i relationen mellan en praktiks teleoaffektiva strukturer (Schatzki, 2001), dvs socialt organiserade principer om hur man bör utföra en praktik för att nå praktikens mål, och människors sätt att praktisera. Även i fråga om agens strävar praktikorienterade perspektiv efter att motverka dualism. Här betraktas strukturer som socialt organiserade ordningar, vilka ständigt vidhålls eller förändras genom handlingar. Praktiker har därmed en inneboende agens där människor alltid har möjlighet att genom sitt praktiserande såväl upprätthålla strukturer som förändra dem. Rektorers professionella lärande bör därför utgå från den autentiska praktiken, där rektorer får möjlighet att granska sin egen ledningspraktik och de omgivande arrangemang som villkorar den. På så vis kan rektorers professionella

lärande, genom förnuft och känsla, främja rektorers professionella omdöme och utövande av ett etiskt informerat ledarskap.

Avhandlingens bidrag

Denna avhandling bidrar med kunskap om rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik. Ett holistiskt perspektiv på professionellt lärande har antagits, varpå avhandlingen bidrar med en samlad och strukturerad framskrivning av befintlig forskning om rektorers professionella lärande i och för praktik. Genom att anta ett praktikperspektiv har rektorers ledarskap studerats som ledningspraktik, inbäddad i ett tids- och rumsspecifikt sammanhang. Professionellt lärande förstås som den process genom vilken yrkesverksamma förändrar sin praktik, samt den kunskap som genereras i förändringsprocessen (Kemmis, 2021; Kemmis m.fl., 2025). Genom att empiriskt pröva ett praktikorienterat perspektiv på lärande bidrar avhandlingen teoretiskt till förståelsen av hur professionellt lärande kan arrangeras för att generera förändring i yrkespraktiken.

Avhandlingens resultat synliggör tid och känslor som betydelsefulla aspekter i rektorers professionella lärande och bidrar med nya sätt att förstå rektorers professionella lärande och ledarskap. Avhandlingen utvecklar också teorin om praktikarkitekturer (TPA) genom att belysa hur såväl tid som känslor kan förstås inom ramen för sociala praktiker. Artikel I bidrar med en översikt över hur forskning förhållit sig till tid, samt med en empirisk analys av hur olika tidsuppfattningar påverkar rektorers professionella lärande. Artikel II bidrar med en diskussion om känslors betydelse i formandet av sociala praktiker och en empirisk undersökning om känslors roll i rektorers professionella lärande som förändring av praktik.

Sammantaget fördjupar avhandlingens resultat förståelsen för rektorers professionella lärande och ledarskap i och för komplexa och kontextuella utbildningssammanhang.

Principals' professional learning as change in and for practice

Emelie Johansson

DOCTORAL THESIS | Karlstad University Studies | 2025:41

Principals' professional learning as change in and for practice

Emelie Johansson

DOCTORAL THESIS

Karlstad University Studies | 2025:41

urn:nbn:se:kau:diva-107321

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7867-624-8 (tryck)

ISBN 978-91-7867-625-5 (pdf)

https://10.59217/fsfx1136

© The author

Distribution:
Karlstad universitety
Faculty of Arts and Social Sciences
Department of Educational Studies
SE-651 88 Karlstad
+46 54 700 10 00

Print: Universitetstryckeriet, Karlstad 2025

WWW.KAU.SE

Acknowledgements

Someone asked me when I found it hardest to pursue a doctorate.
—It was the day I realized the journey was nearing its end.

How I've loved it! Stepping into new contexts, meeting people from all over the world, and allowing myself to be shaped by conversations, ideas, and challenges. How can I possibly thank everyone I've met along the way? Those who've inspired, debated, supported, and believed in me?

I would like to begin by thanking all the principals in the action research project that forms the foundation of this thesis. Our collaboration spanned several years, and together we contributed to a professional learning culture marked by curiosity, goodwill, respect, and trust. This led to both organizational development and the creation of this thesis. Thanks also to the superintendents who made the principals' participation possible. We did well!

Next, I want to extend my heartfelt thanks to my supervisors Maria Hjalmarsson and Anette Forssten Seiser. You have been the perfect travel companions. In the beginning, we were a bit tentative—as one is when embarking on a journey together without knowing exactly which path to take. But soon, we agreed on a shared direction, and what a beautiful journey it became. Your strength lies in how you complement each other: Maria, with your sharp eye for structure, formalities, and timelines; Anette, with your generous mentorship and ability to open doors to networks and contexts where I've grown as a researcher. Together, you created a whole that supported me throughout the process. Thanks also to Ulf Blossing for your role as an advisory supervisor during part of the journey.

I've had the privilege of receiving insightful, constructive, and generous feedback at every seminar where my work was discussed. After each occasion, I felt strengthened and ready to take the next step. Thank you to Héctor Pérez, opponent at the planning seminar. Your opening, and challenging, question "Why must everything always change?" sparked my curiosity about different understandings of time. That question

became the seed for the first and most-read article in my thesis. Thank you to Petri Salo, opponent at the mid-seminar, your conceptual work with colleagues in the PEP network helped me position myself in the field of professional learning. Your holistic approach and the feedback on the action research methodology helped me make the framework coherent. And thank you to Helene Ärlestig, opponent at the final seminar, for your ambitious reading, comprehensive perspective, and encouraging comments. Our conversation truly helped me refine and deepen my understanding of the thesis. Thanks to Marie Nilsberth and Gudrun Holmdahl for your engagement in the final reading of my manuscript. Thanks Ulla Johansson, Madeleine Ahlborg and Martina Jordan for engaging in the proofreading.

To my colleagues in RUT—thank you for your encouragement and cheers. RUT is a fantastic environment to be part of, as is the research group Solforsk. Thanks for the enriching exchanges over the years, fellow doctoral students in Solforsk and from other groups at IPS, and also those I met outside Karlstad University. Thank you to Martina Jordan for all the wonderful conversations about doctoral life—and life in general. Thanks to Anette Daleke and Ulf Buskqvist, whose safeguarded the balance between institutional duties and research time. And thank you but Ulf for inspiring conversations and theoretical explorations. It has been so rewarding!

A warm thank you to everyone in the research network Pedagogy Education and Praxis (PEP). Being part of such a large, international, and generous network is a privilege. A special thanks to Susanne Francisco and Leanne Gibbs for your contribution to the third article in the thesis. Collaborating internationally with two senior researchers makes me a little bit cocky, and very grateful! Thanks to the founders of the theory of practice architectures: Stephen Kemmis, Jane Wilkinson, Christine Edwards-Groves, Ian Hardy, Peter Grootenboer, and Laurette Bristol for your remarkable and important work and for continuing to develop the theory. Thank you for your generosity and for actively engaging with those of us following in your footsteps.

Once again, thank you to Anette Forssten Seiser for your continuous engagement in my exploration of practice architectures, and for co-

authoring the second article in the thesis with me. Thank you for all the doors you've opened, all the contexts you've invited me into, and all the journeys we've taken together. Your belief in me has made me better. I've had the time of my life and I owe it all to you!

Writing a thesis is an achievement, no doubt. But it's far from the greatest thing in my life. It's not so hard to dare challenge yourself when you know there's always someone there to catch you if you fall. None of this would mean anything without those who matter most. My deepest thanks go to my wonderful clan: My beloved boys Anton, Rasmus, John, Sam, and my lovely daughter-in-law Jennifer. The world's best parents, Ulla and Tommy. My partners-in-crime and sisters Madeleine and Isabelle, and my nieces and nephews Cornelia, Cristoffer, Melker, and Sigrid. My best friend Marie, who has been my companion through life. And the love of my life Sebastian, the one who would (does) do anything for me!

Emelie Johansson

Karlstad, October 2025

Papers included in the thesis

The main results of this thesis are presented in two peer-reviewed articles, and one paper in manuscript, referred to by roman numerals (I–III).

I. Johansson, E. (2023). Reconceptualizing time to understand how to lead digitalization in education. *Forskning og forandring*, *6*(1), 3–21. https://doi.org/10.23865/fof.v6.5344

II. Johansson, E., & Seiser, A. F. (2024). Principals' Professional Learning as Praxis-Oriented Change–Leading Digitalisation in Preschool Education. *Research in Educational Administration and Leadership*, *9*(1), 1-38. https://doi.org/10.30828/real.1416955

III. Johansson, E., Gibbs, L., & Francisco, S. (2025). *The significance of emotion and affect in the professional learning of early childhood education and care (ECEC) leaders*. [Submitted manuscript].

Introduction

This thesis explores principals' professional learning through the lens of practice theory, viewing learning as change in and for practice. In Sweden, lifelong learning is essential for educators, who are expected to base their work on scientific evidence and proven experience. This has led to the emergence of pedagogical work as a research field supporting research-based educational development.

Situated within the interdisciplinary domain of educational work, which includes research on students, teachers, organization, and policy, this thesis addresses a gap in the literature: the limited focus on principals' professional learning. Since the 1990s, the role of Swedish principal has evolved from administrative managers to pedagogical leaders. Today, principals are responsible for both operational management and fostering conditions for educational success.

Leadership research has shifted its focus from individual traits to relational and organizational practices. Despite principals' central role in policy implementation and school improvement, the learning processes of principals remain underexplored. Formal education for principals, in Sweden mandated since 2010 (and 2019 for preschool principals), has prompted interest in how principals learn. Yet, studies show challenges in applying formal learning to everyday practice.

Three key challenges in principals' professional learning are distinguished: (1) participation in formal education and professional development initiatives rarely leads to changes in principals' everyday professional practices; (2) individualistic perspectives on leadership and learning fail to account for the contextual conditions that shape principals' leadership and learning, and risk shifting the focus toward participation in formal learning practices rather than on how professional learning translates into practice; and (3) principals' work is characterized by time constraints, which are perceived as a barrier to reflection and sustained professional learning.

From a practice perspective, leadership is not approached as an individual trait but as the practice of leading (Wilkinson & Kemmis,

2015). The shift in focus emphasizes how such practices are enabled and constrained. By adopting a practice-ecological lens, it becomes possible to study how practices are embedded in specific contexts and how they form practice ecologies (Kemmis, 2022). The education complex represents one such ecology, comprising students' learning practices, teachers' teaching practices, leadership practices, and practices related to professional learning, evaluation, and research (Kemmis, 2022).

Furthermore, using Kemmis' definition of learning as "coming to practise differently," this thesis investigates principals' professional learning when participating in an action research project focusing on how to lead digitalisation in preschool education. The thesis examines the process in which principals change their leading practices.

The action research project

This thesis is based on a two-year action research project in which 16 principals, in collaboration with the researcher, explored and developed their ways of leading digitalization in preschool education.

Between 2018-2021, I was working as an educator at the National principal training program, and participated in a collaborative initiative involving the local education authority and all preschool principals and preschool teachers in a mid-sized municipality in southwestern Sweden. In a concluding dialogue, several principals identified digitalization as a challenging area for improvement that they needed to work with more deliberately. The discussion was around the national digitalization strategy for the Swedish educational system (Ministry of education, 2017), which outlines expectations for principals to lead the digitalization processes at their local schools. As the principals expressed that they didn't know how to lead that process, a genuine need for professional learning was revealed.

There is limited research on how principals professional learning in general, and particularly in relation to digitalization in preschools education. Based on this, and on following discussions with the head of the preschools in the municipality, an action research project was

initiated aimed at supporting the principals in developing their leadership for digitalization and to study the process of their professional learning.

Aim and research questions

The aim of the thesis is to contribute with knowledge about principals professional learning as change in and for practice. The study investigates how principals, in an action research project, collaboratively develop their leadership in relation to leading digitalization in preschool education. It seeks to answer the following research questions:

How can principals' professional learning enable changes in and for practice?

How is principals' professional learning influenced and shaped by other practices within the education complex?

Research on principals' professional learning

Research focusing on principals' professional learning is limited and often embedded within broader fields such as school development and organizational studies. This has resulted in a fragmented landscape with divers perspectives on learning. The literature covers formal training, national and locally organized development initiatives, and informal learning within everyday practices. It also distinguishes between newly appointed and more experienced principals, as well as between individual and collective learning processes, reflecting varied conceptual approaches to learning.

Furthermore, there is a distinction between "professional development" and "professional learning" (Salo et al., 2024), where professional development often focuses on formal training and policy-driven initiatives while professional learning emphasizes context-specific, situated learning within daily practices.

Salo et al. (2024) advocate for a holistic view of professional learning, defined as learning in and for practice, which integrates various forms of development and learning that are rooted in, related to, and aimed at transforming professional practice. Agreeing to their perspective on professional learning, the literature reviewed includes studies on informal learning as well as more formal learning initiatives.

Research on formal principal education, such as Sweden's national principal training programme, highlights that while participants appreciate the content, the most impactful learning is related to the collaborative meaning-making within the peer groups in the programme (Skott & Thörsén, 2018). Working in learning groups helps principals relate educational content to their own contexts, strengthening professional identity and confidence (Forssten Seiser & Söderström, 2021). International research supports these findings, emphasizing the need for context-sensitive education that enhances metacognitive skills and understandings of local and national influences on leadership (Aas et al., 2020; Cosner et al., 2018; Hallinger & Heck, 2010b). However, translating formal learning into

everyday leadership practice remains a challenge (Huber, 2010; Jerdborg, 2022).

Contemporary research on professional identity shows that principals construct their leadership roles through both personal and professional experiences, shaped by school context and the tension between autonomy and institutional control (Notman, 2017; Nordholm et al., 2022). Principals engage in meaning-making by balancing reform demands with local goals, guided by values, beliefs, and career experiences (Ganon-Shilon & Schetcher, 2016). Processes that support leadership work and sustainable school development.

Coaching, collegial learning and networking are described as key strategies for leadership development. Coaching is most effective when built on trust and tailored feedback strategies, such as modelling, questioning, and affirmation (Goff et al., 2014; Huff et al., 2013; Lochmiller, 2014; Nicolaidou et al., 2016; van Nieuwerburgh et al., 2020). However, coaching should be responsive to principals' needs and foster critical reflection (James-Ward, 2013; Patrick et al., 2021; Silver et al., 2009). Furthermore, group coaching adds value by integrating diverse perspectives that promotes deeper understandings (Aas & Vavik, 2015; Aas & Flückiger, 2016; Forssten Sieser, 2017), though opportunities for such collegial exchange are often limited (Aas & Vavik, 2015).

Participation in professional learning communities enhances leadership capacity, confidence, and organizational knowledge (Aas & Blom, 2018; Klar et al., 2020; Muhayimana et al., 2023; Strand & Emstad, 2020; Sahlin, 2025). Cross-cultural collaborations foster reflection and insight into local practices (Strand & Emstad, 2020), while structured activities such as school visits and joint reflection increase motivation for change (Aas & Blom, 2018). Trust and support within leadership teams are essential to effective learning (Paulsen & Hjertø, 2019). Likewise, networking, both local, national and international, is powerful for professional learning. Informal, need-driven networks often prove more sustainable than formal training structures (Ringling et al., 2021). Principals benefit from sharing experiences and generating new knowledge through professional

networks (Christensen et al., 2018; Lazenby et al., 2022; Liou & Daly, 2020; Sheninger, 2019;).

Despite the potential for professional development, translating learning into practice remains difficult. Centrally organized initiatives may neglect local contexts and the complexity of collaboration (Burch & Spillane, 2009; Kirsten & Carlbaum, 2020; Langelotz, 2014; Liljenberg, 2021; Nehez, 2019; Sülau, 2019). Excessive control by local authorities risk limit principals' autonomy and ownership of learning, though visionary school intendents can foster meaningful development (Honig & Rainey, 2014, 2019; Parylo & Zepeda, 2015). To achieve school improvement, the initiatives must be context-sensitive, trust-based, and focus on core educational missions (Liljenberg, 2019; Nehez, 2019). External support should respect local autonomy and promote principals' ownership (Goldring et al., 2012; Nehez et al. 2024). The principals' role is complex and demands continuous learning. Yet, research on how principals' professional learning transforms daily leadership practice remains limited (Aas & Blom, 2018).

Theoretical framework

The theoretical framework combines Schatzki's practice theory with the Theory of Practice Architectures (TPA) (Kemmis et al., 2014a). Both theories aim to conceptualize what a practice is and how it unfolds. Schatzki defines a practice as organized human activity directed toward a shared project, shaped by its inherent purpose. Practices consist of socially constructed ideas (sayings), accepted ways of performing a practice (doings), and the relationships between sayings and doings. Practices are always embedded in a specific site, historically and culturally situated in time and place (Schatzki, 2005).

TPA builds on Schatzki's work and adds a third dimension, relatings, to make the relational and social aspects of practice explicit. Thus, practices are composed of sayings, doings, and relatings (Kemmis et al., 2014a; Kemmis & Grootenboer, 2008). TPA allows for the analysis of contextual arrangements that enable or constrain practices, categorized into cultural-discursive, material-economic, and social-political arrangements. These manifest across three interwoven spaces: semantic (sayings), physical (doings), and social (relatings) (Kemmis et al., 2014a). Though analytically distinguishable, these dimensions are always intertwined within the intersubjective space that constitutes practice.

Teleoaffective structures

Within the Theory of Practice Architectures (TPA), there is limited clarity on how the theory addresses time and emotion. Many studies using TPA treat time as a material-economic arrangement and emotions as relational aspects within the social dimension. To deepen the understanding of these elements, the thesis draws on Schatzki's practice theory (2002).

Schatzki (2010) conceptualizes time as a temporal interplay between past experiences and future intentions that shape present actions. This process-oriented view is embedded in his definition of practice as "a temporally evolving, open-ended set of doings and sayings linked by practical understandings, rules, teleoaffective structures and general

understandings" (Schatzki, 2002, p. 87). In his framework, both time and emotion are integral to a practice's inherent project. The teleoaffective structures, comprising the projective purpose (teleos) and the emotional aspects related to it (affectivity), guides human activity (Jiménez et al., 2024). It forms acceptable goals, tasks, beliefs, and emotions that give meaning to actions (Schatzki, 2001, p. 53). Schatzki emphasizes that individuals may relate differently to these structures based on their roles, identities, and status within a practice. However, teleoaffective structures are not personal traits but socially organizing principles that make specific activities meaningful.

TPA similarly views practices as inherently social, shaped through intersubjective encounters in the social world (Kemmis et al., 2014a). TPA adopts Schatzki's concept of teleoaffective structures as orientations within the social world (Kemmis, 2022), describing them as informed ways of engaging in a practice in a specific context. What considered relevant in the practice is thus seen as a collective social achievement (Wilkinson, 2021).

Leadership as practice and professional learning as practice transformation

Leadership is also understood through the lens of practice theory, specifically using the theory of practice architectures (TPA) to frame leadership as practices of leading (Wilkinson & Kemmis, 2015). Rather than focusing on individual traits or roles, leadership is understood as a set of activities and processes.

Drawing on Kemmis' (2021) perspective of learning, professional learning is defined as "coming to practise differently." It moves beyond individual knowledge acquisition to view learning as a transformation of practice, requiring changes not only in understandings but also in how practices are enacted. Additionally, sustainable change also demands shifts in the cultural-discursive, material-economic, and social-political arrangements that condition a practice (Kemmis et al., 2014a; Wilkinson et al., 2015).

Ecologies of practices

Practices are never isolated but always intertwined with other practices. When practices mutually influence and depend on one another, they form ecologies of practices (Kemmis et al., 2012; 2014; Kemmis, 2022). The ecological perspective highlights how practices are embedded in their context and rely on specific environments with conditions that support their existence and development (Kemmis, 2022). The effectiveness of a practice depends on the arrangements that enable or constrain it. The theory of practice architectures makes these arrangements explicit and allows researchers to examine how different types of conditions constitute and affect practices.

In the thesis, the concept of practice ecology is used to explore whether, and how, different practices within the education complex, such as leadership practice, teaching practice, and professional learning practices (in this case, action research), shape and are shaped by principals' professional learning. Professional learning here understood as the process through which the principals transform their practices of leading.

Methodology

Action research

This thesis investigates principals' professional learning when participating in critical participatory action research (CPAR). Action research is described as a meta-practice aiming to transform other practices through a scientific and reflective approach (Kemmis, 2009). This aligns well with the study's goal of exploring professional learning as change in and for practice.

Originating with Kurt Lewin (1946), action research carries a political dimension advocating for the democratization of knowledge and the inclusion of practitioners' voices in research (Noffke, 2009). It treats participants as subjects embedded in specific contexts, emphasizing collaborative reflection and dialogue based on lived experience (Carr & Kemmis, 1986). Epistemologically, action research is grounded in pragmatism, viewing knowledge as the interplay between theory and practice. Through iterative cycles of inquiry and evaluation, both improvement and understanding of social practices can be achieved (Carr & Kemmis, 1986). (Carr & Kemmis, 1986) distinguishes between three traditions of action research; technical, focused on improving outcomes; practical, aimed at professional learning and ethical awareness; and critical, striving for emancipation through critical examination of practice and its conditions.

This study draws on CPAR (Kemmis et al., 2014b), and is also influenced by Nordic traditions that emphasize collaboration between universities and professional practice (Rönnerman, 2012). The action research design includes joint planning, actions, reflections, as well as meta-dialogues, aiming to foster reflections on the participants' learning process.

Initiation and implementation

The action research project was initiated in spring 2021 with an email invitation. All municipal preschool principals were invited to a Zoom meeting outlining the project's purpose and timeline. Interested

principals registered via the municipal preschool director, who supported the initiative with resources.

Fourteen principals initially joined; two retired and were replaced in the second year. The principals worked within the same municipality, in average leading three preschool units and 32 staff members each. Most were experienced female leaders enrolled in, or graduates of, the national principal training program.

An introductory Zoom session on action research was held in May 2021. The project formally launched in September 2021 and we met regularly 2-3 times/semester until May 2023. The principals were divided into two groups of seven and each meeting lasted 1.5–2 hours. The process followed the cyclical nature of action research, starting with group discussions on digitalization and leadership. The dialogues emphasized co-construction of knowledge and allowed participants to shape content and formulate leading actions for implementation (Kvale & Brinkman, 2008; Ahrne & Svensson, 2012).

Although based on a spiral model, the learning process was fluid, involving ongoing reflection, action, and contextual adaption (Forssten Seiser, 2017; Hansson, 2003; Rönnerman, 2012). Principals designed actions based on local needs, ranging from minor document changes to major organizational shifts. They could test new actions or refine one over time. Reflections and the researcher's analyses informed subsequent discussions, blending experimentation with critical reflection to support professional learning as change in and for practice.

The role of the researcher

The researcher actively engaged in group dialogues and collaborative inquiry with the principals. Critical Participatory Action Research (CPAR) treats external and internal participants as equals, each contributing unique perspectives to knowledge co-construction (Forssten Seiser, 2017; Rönnerman et al., 2008). The researcher's main task was to support participants while preserving their ownership, helping them identify development needs, establish shared

expectations, and reflect on their practices of leading. Acting as a facilitator, the researcher fostered open, inclusive dialogue (Wibeck, 2010), worked to balance power dynamics, and encouraged critical reflection through engaging in questions (Kemmis, 2009; Ahrne & Svensson, 2012). The researcher also enriched the discussions by connecting relevant research insights and introducing meta-reflections on the learning process. Eventually, the researcher began conducting own actions, when contributing with analyses to inform the discussions. This dual role of facilitator and participant was a way to achieve the CPAR ideal of shared knowledge production and transformation (Somekh & Zeichner, 2009).

Ethical considerations

The ethical foundation of this action research study is rooted in the principle that research should be shaped by participants' own questions (Zeni, 1998). The study was initiated based on preschool principals' inquiries about leading digitalization, which provided a framework for the research focus. This approach supports the validity of action research, which aims to foster critical reflection and change (Andersson et al., 1994).

The initiation phase was carefully designed to ensure participants understood the nature of action research and to share expectations. Principals received written information following the Swedish Research Council's ethical guidelines (2017, 2024), and approval from Karlstad university's ethics committee, followed by a verbal presentation, with opportunities to ask questions. Although the project was initiated by the researcher, it was essential to clarify, verbally and in writing, that participation was voluntary and not part of the principals' regular duties.

Aligned with Nordic action research traditions, the study sought to minimize power asymmetries between practitioners and researchers (Rönnerman et al., 2008). A jointly developed agreement outlined expectations and norms for participation, giving principals influence over the process. This agreement also served as a tool for managing

potential resistance and tensions that can arise during organizational change (Andersson et al., 1994).

Another key ethical consideration involved the principals' role in the analyses of the data. According to Swedish research ethics guidelines (Vetenskapsrådet, 2002; 2017), transparency is crucial, not only for academic scrutiny but also to allow participants to engage with and respond to the findings. While participation in data analysis depends on interest, time, and analytical skills, the study prioritized ongoing feedback loops. Analyses were regularly shared with the principals for verification and reflection, ensuring their active involvement in the process.

Empirical data and analytical procedures

The empirical data consists of 24 hours of audio recordings from 15 group sessions conducted during the action research process. These recordings were transcribed and imported into NVivo-14, a qualitative analysis software used to structure, organize, and code the data. The analysis followed an iterative process based on the steps outlined by Miles et al. (2014): condensation, display, verification, and conclusion. Using an adaptive approach, theory and empirical data were interwoven throughout the analysis. The theory of practice architectures (TPA) served as the analytical lens, focusing on sayings (expressed ideas and understandings), doings (descriptions of actions in professional practice), and relatings (ways of relating within and across practices and to goals). These categories were used to code and organize the data in NVivo.

To identify changes in leadership practice over time, coded statements were chronologically ordered and condensed. The findings were presented to participants for verification and used for further reflection. TPA also supported the identification of enabling and constraining arrangements that influenced principals' ability to lead digitalization in preschool settings. Further analyses were conducted after the action research, focusing on key aspects of professional learning. These are presented in relation to the three articles:

Article I: Analysed 16 hours of audio recordings from eight group sessions during the first year of the action research. The conversations were treated as a communicative practice focusing on leading digitalization in preschool education. The analysis followed Miles et al.'s (2014) steps and revealed "time" as a recurring theme. Results were presented in a narrative format with rich descriptions (Yin, 2013).

Article II: Focused on identifying changes in how principals described and enacted leadership in relation to digitalization. Using TPA and Miles et al.'s (2014) analytical steps, the study revealed shifts in how principals talked about digitalization, planned and executed leading actions, and related to others and other practices. These findings were continuously verified with participants and used to guide ongoing discussions. A practice-ecological perspective (Kemmis, 2022) helped analyse the co-production of practices between action research and leadership.

Article III**:** Two cases of professional learning is used to illustrated a shared phenomenon: one involving 16 early childhood education (ECE) leaders in Australia participating in a World Café dialogue, and the other involving 16 Swedish preschool principals in the thesis's action research. Transcripts from both cases were analysed using Braun and Clarke's (2023) reflexive thematic analysis, which emphasizes interpretation and the researcher's active role in knowledge production. The analysis focused on emotions expressed by participants and used Schatzki's (2002) concept of teleoaffective structures to explore how emotions influenced professional learning and leadership practice transformation.

Findings

This thesis explores principals' professional learning as change in and for practice. The study explores how preschool principals, through participation in action research, change the way they lead digitalization in preschool education. It is guided by two research questions:

- How can principals' professional learning enable changes in and for practice?
- How is principals' professional learning influenced and shaped by other practices within the education complex?

The findings are presented in three articles, each highlighting a key aspect of the change process: the significance of time, praxis-oriented change through co-produced practices, and the role of emotion in leadership transformation.

Re-conceptualizing time to understand how to lead digitalization in education

Article I, addresses the first research question and demonstrates how principals developed a process-oriented understanding of time, which enabled a shift in their approach to digitalization. Initially, their leadership was characterized by a technical orientation, focused on policy implementation and increasing the use of digital tools. Time constraints were perceived as a major obstacle, both for their own leadership and for teachers' engagement. Through external support from the researcher and collegial dialogue within the action research practice, the principals began to explore time as a discursive arrangement. This shift allowed them to reconceptualize digitalization as part of broader technological societal development, influencing social practices. As a result, they reorganized professional learning for teachers—not by enforcing technology use, but by facilitating collective inquiry into how digital tools could enhance teaching. These changes were welcomed within their organizations and, according to the principals' evaluations, contributed to improved educational quality.

Principals' professional learning as praxis-oriented change

Responding to the second research question, article II draws on Aristotle's concept of praxis and Kemmis's theorization on practice ecologies. It deepens the analysis of the nature of change and shows how the principals' learning took the form of praxis, ethically grounded actions. Through the lens of practice egologies and co-produced practices (Kemmis, 2022), the article illustrates how the action research practice and principals' leading practices became mutually interdependent through shared practice arcitectures. The article shows how ethical, practice-based change emerged through the interplay between leadership and action research practices. Actions planned within the action research setting were not separate from practice, they were acts of leading, performed in the principals' everyday professional contexts. Conversely, experiences from these performances informed the ongoing reflections and discussions within the action research process. The symbiotic relationship of the two practices demonstrates professional learning as ethically oriented transformation.

As the principals engaged in collaborative inquiry, they began to critically reflect on the purpose of their leading practice in relation to digitalization. This critical stance led them to question how their leadership contributed to fullfilling that purpose. The principal moved from a technical to a practical orientation, and organised for teachers' professional learning in more collaborative and reflective ways. These changes were welcomed within their organizations and contributed to improved teaching quality.

The principals' professional learning was collectively enacted through ongoing reflection, which fostered trust and collegiality. The collective process also strengthened the principals' autonomy as a professional group, particularly evident when they jointly opposed the government's decision to dismantle the national digitalization strategy.

The significance of emotion and affect in the professional learning of early childhood education and care (ECEC) leaders

Article III deepens the understanding of both research questions by highlighting the constitutive role of emotions in professional learning.

Drawing on Schatzki's concept of teleoaffective structures, the article demonstrates how reason and emotion are intertwined in professional learning and leading. While reason informs understanding, emotional engagement is necessary to interpret, evaluate, and act upon that understanding.

Emotions motivated the principals to change their ways of leading, particularly when they experienced pride and joy in respons to improvements in teaching, or frustration and anger in reaction to political decisions that undermined pedagogical development. These emotions were not merely individual but social, linked to shared ideas about leadership and education.

They emerged in relation to the practices in which the principals were engaged and contributed to the development of professional judgment. Studying emotion through a practice-theoretical lens involves analyzing both interpersonal emotional relations and how emotions, together with purposes, traditions, and norms, are part of the social constructions of practices.

Emotions fostered praxis when the principals' actions aimed to improve conditions for teachers and children. The study thus reframes professional learning not as acquisition of individual knowledge, but as the transformation of practice (Kemmis, 2021), with emotion playing a central role in cultivating a critical stance and strengthening professional autonomy.

Collective Insights

Across all three articles, the thesis emphasizes that professional learning is relational, ethical, and emotionally engaged. Principals' professional learning was enabled by sustained collective reflection, trust-building, and collegial support. Their evolving understanding of digitalization, leadership, and educational purpose led to praxis-oriented change, grounded in shared values and critical inquiry. This strengthened their autonomy as a professional group that fostered resilience and empowerment to challenge political decisions that conflicted with pedagogical integrity.

Discussion

Principals' professional learning in a field of tension between governance and autonomy

This thesis highlights how Swedish principals' professional learning is shaped in the field of tension between governance and autonomy. A central case is the abrupt termination of Sweden's national digitalization strategy for the school system. In the study, the principals responded with frustration, criticizing the decision as uninformed of how digital resources are used in preschools. They contested the health-related arguments, emphasizing instead how digital tools had been integrated to support movement, play and learning, as also shown in contemporary research (Buskqvist et al., 2323; Crescenzi et al., 2014; Fessakis et al., 2013; Hermansson & Olin-Scheller, 2022; Kjällander & Moinian, 2014; Otterborn et a., 2019; Palmér, 2015, 2017; Petersen, 2015; Sundqvist & Nilsson, 2016). Having invested time, resources, and engagement into implementing the digitalization strategy, principals had begun to see improved results. The abrupt policy reversal, from "digital strategy" (Utbildningsdepartementet, 2023) to the slogan "from screen to paper" (Sveriges regering 2023a, 2023b), exemplified the tension between top-down control and local autonomy in educational leadership.

The thesis also traces broader governance shifts. While decentralization of education in the late 20th century initially granted principals greater autonomy (Blossing, 2021; Jacobsson, 2017), this was soon followed by a re-centralization through increased state control and targeted development programmes tied to funding (Eilard, 2022). Although such programmes can support professional development, they may also redirect local initiatives away from context-specific needs. Re-centralization, described by Eilard (2022) as a form of state power reclaim, risk limiting principals' autonomy and de-professionalizing their role. Strong control and detailed directives clash with professional logics of autonomy, potentially undermining the professionalism of school leadership (Nordholm & Andersson, 2019).

Historically, reforms such as introducing the concept of teaching in preschool have also challenged traditional pedagogies, requiring principals and teachers to reinterpret policy through the lens of preschool values (Hildén et al., 2018; Skolverket, 2018). Thus, professional learning for principals involves not only implementing policy but adapting it to align with preschool's educational ideal.

The action research project at the heart of the study emerged from principals' desire to learn how to lead digitalization. Or it can be understood as a result of national expectations from national governance, motivating principals to engage in the action research. Either way, the engagement led to meaningful professional learning and pedagogical improvements aligned with preschool ideals. However, the government's later withdrawal of the strategy sparked resistance among the participants, as it undermined the progress made in integrating digital tools into preschool education.

Process perspectives and professional judgement

Frequent reforms and change initiatives can lead to change resistance and stress among principals and educators. However, adopting a process-oriented view on time reframes practice not as a static entity but as ongoing social activities performed to achieve specific ends (Schatzki, 2010).

From that perspective, professional learning is not about changing a fixed environment but about creating meaning and stability within continuous movement. In the action research project, one of the principals described the gatherings as "speed bumps" in their everyday work. It was considered moments to slow down, examine the performances of leading, and critically investigate the arrangements shaping their practices of leading. This reflective space allowed principals to slow down and make sense of their leadership in motion rather than pushing for change.

Article I showed that the process-oriented approach to time (Schatzki, 2010) became a key aspect of professional learning. Viewing time as an object and a resource to be managed can lead to passitivity and limited

agency. In contrast, seeing time as a process enabled principals to reflect on their leading in relation to historical and contextual development. This deepend their professional judgement and fostered a critical stance toward what they saw as a misleading discourse on digitalization in preschool education.

The thesis visualizes how principals' professional learning is shaped in a tension field between governance and authonomy. While governance can initiate learning, the learning process itself mustbe grounded in authonomy. Through reflection, critical thinking, and process-oriented perspectives, principals can strengthen their professional judgement. Beyond formal training, ongoing professional learning should support principals in maintaining their educational focus, even amid political changes. In this study, a critical approach helped the principals remain anchored in preschools' pedagogical ideals while adapting their practices of leading.

Collegial learning for cultivating professionalism

The thesis highlights the powerful role of collegial exchange in shaping principals' professional learning. Both formal and informal interactions among principals foster meaning-making, deepen understanding of the professional role, and support leadership in school development (Forssten Seiser, 2017; Liou & Daly, 2020; Skott & Törsén, 2018). In line with previous research, the principals in the study emphasized collegial collaboration as a vital part of their learning process (Aas & Blom, 2018; Klar et al., 2020; Muhayjama et al., 2023; Strand & Emstad, 2020).

Through action research, principals engaged in continuous, collaborative reflection with peers. This process enhanced their understanding of digitalization and how to lead the digital tranformation in alignment with preschool goals and pedagogy. Constructive questioning among colleagues helped principals articulate their reasoning and recognize their own learning trajectories.

Action research is not a simple change model—it is a meta-practice aimed at revealing and transforming the conditions of other practices

(Carr & Kemmis, 2009). The critical action research approach enabled principals to critically examine their leadership and its constraints. Article II illustrates how planned actions translated into concrete leadership practices, reinforcing the importance of applying learning directly within professional contexts. AR projects lacking such practical application or conducted over too short a time risk losing the transformative potential.

The importance of collegial learning is further supported by studies on networking and group coachning, which show that bringing together principals with diverse experiences can foster development (Aas & Flückiger, 2016; Aas & Vavik, 2015; Lazenby et al., 2022). However, simply assembling professionals does not guarantee learning. The study found that shared expectations regarding goals and content were essential for collegial learning. Trust within the group was also crucial, allowing principals to challenge and support each other constructively (Aas & Vavik, 2015).

Article II reveals that collegial learning can generate collective engagement, and promote change in and for practice. A trusting climate enabled the principals to share uncertainties and support one another in improving their leadership practices. Echoing Aas and Vavik (2015), principals in the study expressed a lack of arenas for collegial exchange. Article III describes how participation in the action research can foster a sense of belonging and highlights the need for more opportunities to collaborate with peers.

The principals described external support as vital for their professional learning. However, external support does not automatically enhance learning, but must be carefully arranged. In this project, prior collaboration and trust laid a strong foundation. A long initiation phase was used to build shared understanding of action research foundations. This created a common starting point for the work and reinforced principals' ownership of their own learning process (Rönnerman et al., 2008)

Research warns that centrally designed professional development may overlook context-specific needs (Burch & Spillane, 2004; Liljenberg,

2021; Nehez, 2019). Local authorities may struggle to delegate responsibility to principals, risking overly controlled content and limiting autonomy (Honig & Rainey, 2014, 2019). Moreover, centrally arranged initiatives may neglect the complexity of participant interactions (Kirsten & Carlbaum, 2020; Langelotz, 2014; Sülau, 2019). Still, principals need support from both peers and external experts. Nehez et al. (2024) stress that external support must respect local contexts and promote principal ownership to avoid undermining autonomy.

In the action research, me as an external researcher emphasized principal ownership and encouraged reflection rather than providing answers. This approach fostered equality in the knowledge process and enriched learning through diverse perspectives. I also critically examined my own role, conducting analyses and introducing theoretical models to support reflection. External support can thus enhance autonomy and learning by challenging participants to explore new perspectives and facilitating meta-level discussions about change. However, this requires courage to let go of control, attentiveness to participants' needs, and a commitment to serving their learning and not prioritize external agendas.

Emotions as catalysts for change

The thesis highlights the central role of emotions in principals' professional learning. Emotions are understood as part of the teleoaffective structures of practice where goals, values, and feelings intertwine to shape how leadership is enacted and evolved.

Professional practice is not only changed through new understandings and actions, but also through emotional orientations. The thesis shows that collegial dialogue and the sharing of experiences foster emotional engagement, which can strengthen principals' professional judgment and their ability to navigate complex situations. Emotional support and idea exchange, within both formal principal groups and informal networks, can contribute to a sense of collective professional community, enabling principals to reflect, process emotions, and reshape their leading practices. Reflective practice with peers has

shown to be of great importance for principals' professional learning (Sahlin, 2025). However, such processes may also trigger emotional responses as uncertainty, vulnerability, enthusiasm, and resistance. These emotional dimensions, often overlooked in leadership research, are especially relevant for principals who face relational and organizational challenges.

Article III focuses on how emotions drive professional learning as change in and for practice. It challenges the traditional divide between emotion and reason, illuminating them as deeply interconnected. Emotions such as uncertainty and concern can spark reflection and rational thinking, acting as catalysts for change. For example, principals used strategies like "slowing down" to regulate emotional reactions and make thoughtful decisions, demonstrating emotional self-regulation as a form of deep reflection.

Article I revealed how principals changed their understanding and leadership of digitalization in preschool by relating their leadership to teaching practices, educational goals, and the broader purpose of preschool education. Their desire to improve the conditions for teachers and children was emotionally motivated, showing that emotional engagement is a key driver in learning and change.

Article II draws on Aristotle's typology of knowledge and human action to describe how principals moved from a technical (techne) understanding of digitalization to a practical (praxis) approach. Leadership actions became guided by educational values rather than political pressure. The digitalization process shifted from enforcing device usage to creating conditions for teachers to reflect on how and when digital tools could enhance learning. This thesis demonstrates that emotions are not obstacles to rational leadership—they are essential components of professional learning. They initiate reflection, motivate action, and shape meaningful change in leadership practice.

Arrangement fostering professional learning as change

This thesis examines how professional learning for preschool principals can be arranged to foster meaningful change in and for

leadership practice. It argues that learning must be rooted in authentic practice and shaped by reflective, dialogical, and emotionally engaged methods. Findings from Article III show emotions as a resource in leadership, and professional learning, contributing to a more sustainable and ethically informed practice.

Previous research has shown that formal training often fails to translate into practical change due to weak connections between learning contexts and everyday leadership (Forssten Seiser & Söderström, 2021; Huber, 2010; Jerdborg, 2022). To foster change in and for practice, professional learning must be participant-centered and context-sensitive, enabling principals to understand how broader cultural, political, and material arrangements shape their leadership (Aas, 2020; Aas et al., 2020; Cosner, 2018; Hallinger & Heck, 2010; Nehez, 2019).

Article II illustrates how action research supported change by aligning with principals' leadership practice through shared practice architectures (Kemmis, 2022). This symbiotic relationship enabled principals to critically examine their leadership, formulate actions, and reflect collectively on the outcomes. The process was grounded in the principals' own needs, ensuring relevance to the core mission of education (Liljenberg, 2019).

Based on the findings presented in article II, a word of caution may be warranted: If professional development programs are to detached from the everyday professional practices there is a risk for goal displacement, where participation becomes an end in itself rather than a means to improve practice. If merit-based courses fail to engage with principals' school contexts, they may reinforce credentialing over change in and for practice.

Drawing on practice theory (Schatzki, 2001, 2002; Kemmis et al., 2014a), the thesis conceptualizes agency as emerging through the interplay between teleoaffective structures and practitioners' enactment. Professional learning should therefore support principals in examining and reshaping their leadership through both reason and emotion, strengthening professional judgment and ethical leadership.

Contribution of the thesis

This thesis contributes with knowledge about principals' professional learning as change in and for practice. A holistic perspective on professional learning has been adopted, whereby the thesis offers a consolidated and structured articulation of existing research on principals' professional learning in and for practice. By adopting a practice-oriented perspective, principals' leadership has been studied as leading practice, embedded within a time- and site-specific context. Professional learning is understood as the process through which professionals transform their practice, as well as the knowledge generated in the process (Kemmis, 2021; Kemmis et al., 2025). By empirically testing a practice-oriented perspective on learning, the thesis makes a theoretical contribution to understanding how professional learning can be arranged to generate change in professional practice.

The findings of the thesis highlight time and emotions as significant aspects of principals' professional learning and offer new ways of understanding principals' professional learning and leadership. The thesis also contributes to the theory of practice architectures (TPA) by illuminating how both time and emotions can be understood within the framework of social practices. Article I provides an overview of how research has approached time, along with an empirical analysis of how different conceptions of time influence principals' professional learning. Article II contributes with a discussion on the role of emotions in shaping social practices and presents an empirical investigation into the role of emotions in principals' professional learning as transformation of practice.

Together, these contributions deepen the understanding of how principals learn and lead in complex, emotionally charged, and contextually embedded environments.

Referenser

Aas, M., Andersen, F. C., & Vennebo, K. F. (2020). How school leaders can gain role clarity and grow their leadership identity? *Research in educational administration leadership, 5*(2), 518-551. https://doi.org/10.30828/real/2020.2.7

Aas, M., & Blom, T. (2018) Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional development in education, 44*(1), 62-75. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1355840

Aas, M., & Fluckiger, B. (2016). The role of a group coach in the professional learning of school leaders. *Coaching: an international journal of theory, research and practice, 9*(1), 38-52. https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1143022

Aas, M., & Paulsen, J, M. (2019) National strategy for supporting school principal's instructional leadership. A Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*, *57*(5). https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0168

Aas, M., & Vavik, M. (2015). Group coaching: A new way of constructing leadership identity? *School leadership & management, 35*(3), 251–265. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962497

Adolfsson, C-H. (2024). Large-scale school improvement: Results of and conditions for systematic changes within coupled school systems. *Journal of educational change, 25*(3), 579-603. https://doi.org/10.1007/s10833-024-09509-w

Ahlström, B., & Aas, M. (2024). Leadership in low- and underperforming schools. Two contrasting Scandinavian cases. *International journal of leadership in education, 27*(1), 157-178. https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1849810

Ahrne, G., & Svensson, P. (2012). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.

Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational researcher*, *28*(5), 12-40. https://doi.org/10.3102/0013189X028005012

Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school. An educator´s guide to qualitative practitioner research*. Corwin press.

Arfwedson, G., & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder: om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem* (SKARP). Liber.

Axelsson, T., & Frödén, S. (2021). Mellan styrning och pedagogisering: En analys av hur förskolans ledningspersoner förstår förskolans jämställdhetsuppdrag. *Utbildning och demokrati*, *30*(2), 59–84. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-95051

Begley, P., & Johansson, O. (2003). *The ethical dimensions of school leadership*. Kluwer academic publishers.

Begley P. T., Johansson O. (2008). The values of school administration: Preferences, ethics, and conflicts. *Journal of school leadership*, *18*(4), 421–444. https://doi.org/10.1177/105268460801800405

Benerdal, M., & Larsson, M. (2024). Understanding datafication in Swedish ECEC through three evaluation imaginaries. *Contemporary issues in early childhood, 25*(3), 304-321. https://doi.org/10.1177/14639491241273923

Berg, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an

institution and of school organizations. *Curriculum studies, 39*(5), 577-596. https://doi.org/10.1080/00220270600880994

Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Studentlitteratur.

Bergmark, U., & Hansson, K. (2021) How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven. *Scandinavian journal of education research, 65*(3), 448–467. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883

Bergson, H. (2002). *Time and free will: An essay on the immediate data of consciousness*. Routledge.

Björkman, C. (2011). Skolans ledarskap som intern förbättrings-kapacitet. I Höög, J., & Johansson, O. (red) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Studentlitteratur.

Blom, T. (2022). *Tid för tillit: Kritiska ögonblick i rektorers vardags-arbete* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1653929/FULLTEXT01.pdf

Blossing, U. (1998). *Skolan som en lokal organisation en förstudie av 8 skolor i Albatrossprojektet. Om hur kvalitetssäkring, beslutsfattande, normer, grupperingar och arbetssätt inverkar på skolornas utvecklingsarbete.* Arbetslivsrapport 1998:27. Arbetslivsinstitutet. http://nile.lub.lu.se/arbarch/arb/1998/arb1998_27.pdf

Blossing, U. (2003). Skolförbättring–en skola för alla. I Berg, G., & Scherp, H-Å.(red.) *Skolutvecklingens många ansikten*. (ss. 97–135). Myndigheten för skolutveckling. https://ncm.gu.se/media/nywebb/matematikutvecklare/litteratur/litt_pres_maut1.pdf

Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor: om skol organisationer och skolförbättring*. Studentlitteratur.

Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *18*(3–4), 153–174. https://publicera.kb.se/pfs/article/view/53423/42077

Blossing, U. (2021). The origin and development of comprehensive school reforms in Sweden and other Nordic countries. *Oxford research encyclopedia of education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1679

Blossing, U., & Ertesvåg, S.K. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvement work–An individual versus a social learning perspective. *Education inquiry, 2(1)*, 153-171. https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21970

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, A., & Hagen Tonder, A. (2015). *Local drivers for impreovement capacity. Six types of school organisations*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12724-8_4

Bordin, J., & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International journal of inclusive education, 11*(2), 133-145. https://doi.org/10.1080/13603110500375549

Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2017). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional development in education*, *44*(1),120–139. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789

Brauckmann, S. P. (2020). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional*

development in education, 49(1), 4-15. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health, 11*(4), 589-597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and becoming a knowing researcher. *International journal of transgender health, 24*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

Brodin, J., & Renblad, K. (2014). Reflections on the revised national curriculum for preschool in Sweden – interviews with the heads. *Early child development and care, 184*(2), 306–321. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.788500

Bruce, B., & Riddersporre, B. (2012). *Kärnämnen i förskolan. Nycklar till livslångt lärande*. Natur &Kultur

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.

Burch, P., & Spillane, J. (2004). *Leading from the middle: Mid-level district staff and instructional improvement*. Cross city campaign for urban school reform. https://www.issuelab.org/resources/11963/11963.pdf

Burns, J. M. (1978) *Leadership*. Harper & Row.

Buskqvist, U., & Johansson, E. (2024). From digital competence to dig ital capacity: A socio-material perspective on digitalization in preschool. *Nordic journal of digital literacy, 1,* 39-51. https://doi.org/10.18261/njdl.19.1.4

Buskqvist, U., Johansson, E., & Hermansson, C. (2023) Inbetween literacy desirings and following commands: Rethinking

digitalization in Swedish early childhood education. *Nordic journal of studies in educational policy, 9*(2), 210-220. https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2229021

Bäckström, I., Ingelsson, P., Mårtensson, A., & Snyder, K. M. (2024). Quality in preschools through systematic quality work – a principals' perspective. *Quality assurance in education: An international perspective 32*(2), 257–273. https://doi.org/10.1108/QAE-08-2023-0135

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (2009). A critical approach. Educational action research. In *The SAGE handbook of educational action research*. Sage Publications Ltd, 74-84.

Christensen, R. E. (2018). Supporting learning leaders for the effective integration of technology into schools. *Technology, knowledge and learning, 23*, 457-472. https://doi.org/10.1007/s10758-018-9385-9

Cosner, S., De Voto, C., & Andry Rahman, A. (2018). Drawing in the school context as a learning resource in school leader development: Application-oriented projects in active learning designs. *Journal of research on leadership education, 13*(3), 238–255. https://doi.org/10.1177/1942775118763872

Crescenzi, L., Jewitt, C., & Price, S. (2014). The role of touch in preschool children's play and learning using iPad versus paper interaction. *Australian journal of language & literacy, 37*(2), 89–96. https://doi.org/10.1007/BF03651936

Crow, G., Day, C., & Möller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International journal of leadership in education 20*(3), 265-277.

https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299

Dahlstedt, M., & Foultier, C. (2021) Fostering agents of change: Governing, crime prevention and teaching for security. *Scandinavian journal of educational research 65* (3), 373–384. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705899

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, *27*, 110-125. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003

Darling-Hammond, L., La Pointe, M., Meyerson, D., Orr, M., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs* (School leadership study. Final report, 2007-04). Stanford university. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational leadership 5*(66), 46-53. https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond-and-Richardson-2009.pdf

Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., & Tozer, S. (2022). *Developing effective principals: What kind of learning matters?* Learning policy institute. https://doi.org/10.54300/641.201

Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical philosophy*. City Lights Books.

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better

conceptualizations and measures. *Educational researcher, 38*(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Day, C., Ahtaridou, E., Brown, E., Harris, A., Hopkins, D., Kington, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Sammons, P. (2007). *The impact of school leadership on pupil ´s outcomes*. National college for school leadership. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11329/1/DCSF-RR108.pdf

Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: an international perspective*. Springer. https://download.e-bookshelf.de/download/0000/0040/73/L-G-0000004073-0002368187.pdf

Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Liber.

Drake, I., & Solberg, A. K. (1996). *Kvinnor och ledarskap*. Studentlitteratur.

Döös, M., Wilhelmson, L., Madestam, J., & Örnberg, Å. (2017). Shared principalship: The perspective of close subordinate colleagues. *Leadership and policy in schools*, 1–17. https://doi.org/10.1080/15700763.2017.1384503

Döös, M., Wilhelmson, L., Madestam, J., & Örnberg, Å. (2018). The shared principalship: Invitation at the top. *International journal of leadership in education, 21*(3), 344–362. https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1321785

Ehren, M. C., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemetho fer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative education, 51*(3), 375–400. https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769

Ehrlin, A. (2015). Swedish preschool leadership – supportive of music or not? *British journal of music education, 32*(2), 163–175. https://doi.org/10.1017/S0265051714000308

Eilard, H. (2022). *Styrning av skolan genom statliga sanktioner: Verkningar för rektorn av den skärpta tillsynen* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1645056/FULLTEXT01.pdf

Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., & Scherp, H. Å. (2000). *Forskning om rektor - en forskningsöversikt*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b6c/1529480533173/Rektor-En-forskningsoeversikt-2000-10_VR_2011.pdf

Ekholm, M., & Lindvall, K. (1997). Tillsättning av skolledare – rörelser i tiden. *Forskning om skola och barn*. Forskningsrapport 97:12. Högskolan i Karlstad.

Engström, P. (2005). *Samtal och Ledarskap: En studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Eriksson, A., Beach, D., & Svensson, A. K. (2015). Förskolechefens ansvar och uppdrag i ett kommunalt förvaltningsperspektiv. *Nordisk barnehageforskning*, *11*. https://doi.org/10.7577/nbf.1204

Falk, T., & Sandström, B. (1995). *Rektors upplevelse av ett nationellt och kommunalt uppdrag – en balansakt på slak lina*. En arbetsrapport inom skolverkets projekt ”Samverkan mellan statlig rektorsutbildning och kommunal ledarutbildning”. Stockholm.

Feldman, M. S., & Orlikowski, W. J. (2011). Theorizing practice and practicing theory. *Organization science*, *22*(5), 1240-1253.

https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0612

Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & education, 63*, 87-97. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.016

Forsberg, E., Nihlfors, E., Pettersson, D., & Skott, P. (2017). Curriculum code, arena, and context: Curriculum and leadership research in Sweden. *Leadership and policy in schools, 16*(2), 357–382. https://uu.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1104321&dswid=2738

Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap: Rektorer granskar sin egen praktik*. [Doktorsavhandling, Karlstads Universitet]. https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1145701/FULLTEXT01.pdf

Forssten Seiser, A. (2021). When the demand for educational research meet practice - A Swedish example. *Research in educational administration & leadership*, *6*(2), 348-376. https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1583086/FULLTEXT01.pdf

Forssten Seiser, A., & Blossing, U. (2020). Actions and practice architectures for realising sustainable development by restructuring school organisations. *Forskning og forandring, 3*(2), 69-88. https://doi.org/10.23865/fof.v3.2457

Forssten Seiser, A., & Söderström, Å. (2021). Rektorer i utbildning – drivkrafter för ett lärande i samspel. *Högre utbildning, 11*(1), 79-92. https://doi.org/10.23865/hu.v11.2947

Franzén, K. (1999). *Manligt och kvinnligt skolledarskap. Finns det*

skillnader som kan kopplas till könstillhörighet. Karlstads universitet.

Frelin, A., & Fransson, G. (2019) Principals' experiences of changes in relationships with newly qualified teachers resulting from a teacher registration reform. *International journal of educational management 33*(4), 556-568. https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0076

Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2016). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational management administration & leadership, 45*(4), 682-698. https://doi.org/10.1177/1741143216628536

Giddens, A., & Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: Making sense of modernity*. Stanford University Press.

Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). Policies in special education sup port issues in Swedish compulsory school: A national representative study of head teachers' judgment. *London review of education*, *9*(1), 95–108. https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550439

Glaés-Coutts, L., & Nilsson, H. (2021) Who owns the knowledge? Knowledge construction as part of the school improvement process. *Improving schools 24*(1), 62-75. https://doi.org/10.1177/1365480220929767

Goddard, J. T., Johnsson, O., & Norberg, K. (2010). Managing equity: experiences from Canada and Sweden. *International studies in educational administration (Commonwealth council for educational administration & management (CCEAM)), 38*(3). ISSN: 1324-1702.

Goff, P., Guthrie, J. E., Goldring, E., & Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of educational administration, 52*(5), 682-704. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2013-0113

Goldring, E., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. *Planning and changing, 43*(3/4), 223–242. https://www.proquest.com/openview/b533dc120b89eff2fe87a7f53fc35022/1?cbl=47169&pq-origsite=gscholar

Grimm, F. (2020). The first teacher as the elephant in the room – Forgotten and hidden teacher leadership perspectives in Swedish schools. *Research in educational administration & leadership, 5*(2). https://doi.org/10.30828/real/2020.2.5

Grootenboer, P. (2018). Theories and models of educational leadership. I P. Grootenboer, *The practices of school middle leadership: leading professional learning*, 21-41. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0768-3_2

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 Years of empirical research. *Journal of educational administration 49*(2), 125-142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational management administration & leadership, 46*(1), 5-24. https://doi.org/10.1177/1741143216670652

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010b). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational management administration & leadership, 38*(6), 654-678. https://doi.org/10.1177/1741143210379060

Hallinger, P., & Heck, R, H. (2010a). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School leadership and management 30*(2), 95-110. http://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_27

Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: aktionsforskning som teori och praktik i spåren efter LOM (s. 51–90)*. Göteborgs universitet.

Hardy, I., & Rönnerman, K. (2019) A "deleterious" driver: The "First teacher" reform in Sweden. *Scandinavian journal of educational research, 63*(5), 805–818. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1452289

Hargrove, R. (2008). *Masterful coaching*. John Wiley & Sons.

Harju, A. (2023). Leading change of practice: A study of challenges and possibilities from the position of preschool management. *Educational action research, 31*(5), 881-893. https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2004903

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur och Kultur.

Hermansson, C., & Olin-Scheller, C. (2022). Across textual landscapes: The role of affect during digital reading encounters. *Children's literature in education, 53,* 327–342. https://doi.org/10.1007/s10583-022-09502-y

Hilden, E., Löfdahl Hultman, A., & Bergh, A. (2018). Undervisning från svenska förskolechefers perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter. *Barn 3*(4), 147-162. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-71284

Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2019). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational management administration & leadership, 47*(3), 400-420. https://doi.org/10.1177/1741143217739363

Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2014). Central office leadership in

principal professional learning communities: The practice beneath the policy. *Teachers' college record*, *116*(4), 1-48. https://eric.ed.gov/?id=EJ1020221

Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: what really matters? *Journal of educational administration*, *57*(5), 445-462. https://doi.org/10.1108/JEA-05-2019-0089

Huber, S. G. (2010). New approaches in preparing school leaders. i E. B. P. Peterson, *International encyclopedia of education* (Vol. 4). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00460-7

Huff, J., Preston, C., & Goldring, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluating coaches' strategies and the results. *Educational management administration & leadership, 41*(4), 504–526. https://doi.org/10.1177/1741143213485467

Håkansson, J. (2016). Organising and leading systematic quality work in the preschool – preschool managers' perspectives. *School leadership & management, 36*(3), 292–310. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247043

Håkansson, J., & Rönnström, N. (2021). Samverkan för bästa skola-skolförbättring som politiskt styrd nationell angelägenhet genom samverkan och forskarmedverkan. *Pedagogisk forskning i Sverige 26*(1). https://doi.org/10.15626/pfs26.01.01

Håkansson Lindqvist, M. (2019) School leaders' practices for innovative use of digital technologies in schools. *British journal of educational technology, 50*(3), 1226–1240. https://doi.org/10.1111/bjet.12782

Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Paloniemi, S. (2020). Emotions in Learning at work: a Literature Review. *Vocations and Learning 13*, 1–25. https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z

Hörnqvist, M. L., & Leffler, E. (2014). Fostering an entrepreneurial attitude–challenging in principal leadership. *Education+ training, 56*(6), 551–561. https://doi.org/10.1108/ET-05-2013-0064

Höög, J., & Johansson, O. (2011). S*truktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Studentlitteratur.

Jacobsson, B. & Svensson, J. (2017). *Rektorer: Om konsten att hantera motstridiga krav*. Studentlitteratur.

Jacobson, K. (2017). *Processer och motorer i lokalt skolförbättringsarbete*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1083139/FULLTEXT02.pdf

James-Ward, C. (2013). The coaching experience of four novice principals. *International journal of mentoring and coaching in education, 2*(1), 21-33. https://doi.org/10.1108/20466851311323069

Jarl, M. (2012). *Skolan och det kommunala huvudmannaskapet*. Gleerups.

Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *18*(3–4), 197–215. https://publicera.kb.se/pfs/article/view/53427

Jerdborg, S. (2022). *Learning principalship: Becoming a principal in a Swedish context*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/70566

Jerdborg, S. (2023a). Novice school principals in education and their experiences of pedagogical leadership in practice. *Journal of leadership education, 22*(1), 131-148. https://doi.org/10.12806/V22/I1/R8

Jerdborg, S (2023b). School leader education as a driving force for personal development in terms of orientation, reflection, exploration, and interplay. *Research in educational administration & leadership, 8*(1), 1-4. https://doi.org/10.30828/real.1191793

Jerdborg, S. (2023c). Participation in the Swedish national principal training programme: How does it intertwine with principals' practice? *Educational management administration & leadership, 51*(4), 932-948. https://doi.org/10.1177/1741143221998711

Jiménez, J., & Reyes Ramírez, O. L. (2024). Paying attention to educational practices: Observing educational activities through Schatzki's practice theory. *International journal of qualitative methods*, *23*. https://doi.org/10.1177/16094069241266189

Johansson, O. (2016). *Att leda mot skolans mål. (2:a uppl.)*. Gleerups.

Johansson, O. (2011). Forskning om rektorers ledarskap – med nordiska och europeiska utblickar. I O. Johansson (red.) *Rektor - en forskningsöversikt 2000–2010* (16–26). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2011-04-05-rektor---en-forskningsoversikt-2000-2010.html

Johansson, O., Davis, A., & Geijer, L. (2007). A perspective on

diversity, equality and equity in Swedish schools. *School leadership and management*, *27*(1), 21-33. https://doi.org/10.1080/13632430601092313

Johansson, O., & Svedberg, L. (2016). *Att leda mot skolans mål*. Gleerups.

Johansson, O., & Nihlfors, E. (2014). The Swedish superintendent in the policy stream. *Leadership and policy in schools, 13*(4), 362–382. https://doi.org/10.1080/15700763.2014.945652

Jones, K. L., Tymms, P., Kemethofer, D., O'Hara, J., McNamara, G., Huber, S., & Greger, D. (2017). The unintended consequences of school inspection: the prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford Review of Education, 43*(6), 805–822. https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352499

Kemethofer, D., Gustafsson, J. E., & Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational assessment, evaluation and accountability, 29*(4), 319–337. https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational action research, 17*(3), 463-474. https://doi.org/10.1080/09650790903093284

Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational action research, 18*(4), 417-427. https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745

Kemmis, S. (2021). A practice theory perspective on learning: Beyond a 'standard'view. *Studies in continuing education, 43*(3), 280-295. https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1920384

Kemmis, S. (2022). Practices as species in communities and ecologies. I Transforming practices: *Changing the world with the theory of practice architectures*, 99-117. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8973-4

Kemmis, S., &. Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. i S. K. Smith, *Enabling praxis: Challenges for education*, 37-62. Sense. https://doi.org/10.1163/9789087903275_004

Kemmis, S., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2024). Reframing *learning: Changing practices, sites, histories, lives*. Taylor & Francis.

Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J., & Hardy, I. (2012). Ecologies of practices. I P. Hager, A. Le, & A. Reich (red) *Practice, learning and change. Professional and practice-based l*earning, vol 8. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4774-6_3

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014b). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014a). *Praxis, practice and practice architectures. In Changing practices, changing education*. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-4560-47-4

Kirsten, N., & Carlbaum, S. (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *25*(1),

7–34. https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01

Kjällander, S., & Moinian, F. (2014). Digital tablets and applications in preschool. *Designs for learning, 7*(1), 5-26. https://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1281281&dswid=1126

Klar, H. W., Huggins,K. S., Andreoli, P. M., & Buskey, F. C. (2020). Developing rural school leaders through leadership coaching: A transformative approach. *Leadership and policy in schools, 19*(4), 539-559. https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1585553

Krogstad Strand, M., & Emstad A. B. (2020). Developing leadership by participating in principal professional learning communities (PPLCs) and the added value of transnational collaboration. *Research in educational administration & leadership 5*(2). https://doi.org/10.30828/real/2020.2.6

Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Kåräng, G. (1997). Pedagogiskt ledarskap. *Pedagogisk forskning i Sverige 2*(4), 263–278. https://pedagogiskforskning.se/wp-content/uploads/2012/11/kaaraeng.pdf'

Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola: pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. Högskolan i Borås. https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:883639/fulltext01.pdf

Labone, E., & Long, J. (2016). Features of effective professional learning: A case study of the implementation of a system-based professional learning model. *Professional development in education, 42*(1), 54-77. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.948689

Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. Studentlitteratur.

Lander, R., & Ekholm, M. (1998). School evaluation and improvement: A Scandinavian view. In Hargreaves, A. Liberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (red.) *International handbook of educational change*. Kluwer.

Lazenby, S., McCulla, N., & Marks, W. (2022). The further professional development of experienced principals. *International journal of leadership in education, 25*(4), 533-547. https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716999

Leithwood, K. C. (1996). *International handbook of educational leadership and administration: Part 1-2*. Springer.

Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P., & Hart, A. (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Springer.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership & management, 28(1)*, 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership. *Annual meeting of the American educational research association*. IL (Vol, 22).

Leithwood, K., & Seashore, Louise, K. (2011). *Linking leadership to student learning: Empirical insights*. Jossey-Bass.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Andersson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review on research – How leadership influence Student learning*. OISE and the Wallace foundation.

https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2035/CAREI ReviewofResearch How Leadership Influences.pdf?sequence=1&isAllowed=y'

Leo, U. (2010). *Rektorer bör och rektorer gör*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/3584819/1599714.pdf

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. I G. W. (red.). *Resolving social conflicts*. Harper & Row.

Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organizations in the Swedish context. *Educational management administration & leadership, 43*(1), 152–170. https://doi.org/10.1177/1741143213513187

Liljenberg, M. (2016). Teacher leadership modes and practices in a Swedish context – a case study. *School leadership & management, 36*(1), 21–40. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160209

Liljenberg, M. (2021). Förändringar i rektorers pedagogiska ledarskap efter tre års gemensam kompetensutveckling. *Utbildning & lärande, 15*(3). https://doi.org/10.58714/ul.v15i3.11284

Liljenberg, M., & Blossing, U. (2020). Organizational building versus teachers' personal and relational needs for school improvement. *Improving Schools*, *24*(1), 5-18 https://doi.org/10.1177/1365480220972873

Liljenberg, M., Hirsh, Å., Jahnke, A., & Karlsson Pérez, Å. (2023). School principals' perceptions of autonomy and control in low-SES communities - navigating local school administration on the front line. *Nordic journal of studies in educational policy*, *9*(3), 248–259.

https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2254677

Liljenberg, M., & Wrethander, M. (2023). Leadership for school improvement. Linking learning to leading over time. *Professional development in education, 49*(1), 30-44. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1752288

Liljenberg, M., Ärlestig, H., & Nordholm, D. (2023). For what purpose? Swedish superintendents' perspectives of professional development for principals. *Journal of educational administration, 61*(4), 325-340. https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-0121

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan – diskursiva positioneringar av samtal mellan lärare och skolledare*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/16773/gupea_2077_16773_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Lindkvist, L. (2024). Where the rubber hits the road: How school leaders work with government-initiated policy within physical education. *Sport, education and society, 29*(8), 1009-1022. https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2237057

Liou, Y-H., & Daly, A. J. (2020) The networked leader: understanding peer influence in a system wide leadership team. *School leadership & management, 40*(2-3), 163-182. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1686611

Lochmiller, C. R. (2014). Leadership coaching in an induction program for novice principals: A 3-year study. *Journal of research on leadership education*, *9*(1), 59-84. https://doi.org/10.1177/1942775113502020

Lovett, S., Dempster, N., & Flückiger, B. (2015). Personal agency in leadership learning using an Australian heuristic. *Professional development in education, 41*(1), 127-143.

https://doi.org/10.1080/19415257.2014.891532

Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare format ledarskap i skolans vardagsarbete.* [Doktorsavhandling, Jönköping universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:236777/FULLTEXT01.pdf

Lund, S. (2023). *Ledarskap och professionellt lärande i geografiskt perifera grundskolor: en etnografisk studie av relationen mellan praktiker samt deras arrangemang* [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1769914/FULLTEXT01.pdf

Lundqvist, C., & Westerlund, S. (2024). Principals' enactment of policy on research-based education: Interpreting and facilitating policy in local school settings in Sweden. *Scandinavian journal of educational research, 68*(2), 320–339. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148270

Lärarnas riksförbund & Sveriges skolledarförbund (2021). *Rektorernas olika förutsättningar: 700 högstadierektorer om en alltmer uppdelad skola.* Lärarnas riksförbund.

Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: practice theory and the theory of practice architectures. i S. F. K. Mahon, *Exploring educational practice.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7_1

Mattson, E. H., & Hansen, A. M. (2009). Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European journal of special needs education*, 24(4), 465–472. https://doi.org/10.1080/08856250903223112

McIntyre, E. L. (1986). Social networks: Potential for practice. *Social work*, *31*(6), 421-426.

https://www.jstor.org/stable/23714557

Miles, B. M., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage

Mockler, N. (2020). Teacher professional learning under audit: reconfiguring practice in an age of standards. *Professional development in education*, *48*(1), 166–180. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779

Mogren, A., & Gericke, N. (2017). ESD implementation at the school organisation level, part 2–investigating the transformative perspective in school leaders' quality strategies at ESD schools. *Environmental education research, 23*(7), 993–1014. https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1226266

Montin, S., & Granberg, M. (2013). *Moderna kommuner*. Liber.

Moos, L., Møller, J., & Johansson,O. (2004). A Scandinavian perspective on educational leadership. *Educational forum*, 68(3), 200–210. https://doi.org/10.1080/00131720408984632

Mufic, J. (2022) *"Quality problems" in Swedish municipal adult education: the micropolitics of quality construed in the audit society*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet] https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1692816/FULLTEXT01.pdf

Mufic, J. (2024) 'And suddenly it's not so flexible anymore!' Discursive effects in comments from school leaders and staff about distance education, *Studies in the education of adults, 56*:1, 102-120. https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2249141

Muhayimana, T., Schares, D., & Ruxton, M. (2023). Building

educational leaders' capacity in a community of practice. *Journal of school administration research and development, 8*(1), 13-23. https://doi.org/10.32674/jsard.v8i1.4773

Murakami, E., & Törnsén, M. (2015). Democratic purpose and educational leadership policies in Sweden and in Texas. *eJEP: eJournal of Education policy*. https://eric.ed.gov/?id=EJ1158150

Nehez, J. (2015). *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/40535/gupea_2077_40535_3.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Nehez, J. (2019). Rektorers utvecklingspraktiker: Möjligheter och begränsningar. I Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red), *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (ss. 63 - 88). Studentlitteratur.

Nehez, J., & Håkansson Lindqvist, M. (2024). External facilitators' practical work for school improvement: de-professionalizing or developing improvement capacity? *Journal of educational change, 1*(21). https://doi.org/10.1007/s10833-024-09514-z

Nicolaidou, M., Karagiorgi, Y., & Petridou, A. (2016). Feedback-based coaching towards school leaders' professional development: Reflections from the PROFLEC project in Cyprus. *International journal of mentoring and coaching in education, 5*(1), 20-36. https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2015-0011

Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. OUP Oxford.

https://www.researchgate.net/publication/258435947_Practice_Theory_Work_and_Organization_An_Introduction_First_chapter

Nicolini, D., & Monteiro, P. (2016). The practice approach: for a praxeology of organizational and management studies. I H. Tsoukas, & A. Langley (Red.) *The SAGE handbook of process organization studies*, SAGE. https://www.researchgate.net/publication/282334669_The_Practice_Approach_For_a_Praxeology_of_Organisational_and_Management_Studies_2017

Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang, & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (2 uppl., ss. 517 - 547). Roskilde Universitetsförlag.

Nilsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/57483/gupea_2077_57483_1.pdf?sequence=1

Nihlfors, E. (2003). *Skolchefen i skolans styrning och ledning*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:163410/fulltext01.pdf

Nihlfors, E., Jervik Steen, L., & Johansson, O. (2015). *Förskolechefen – en viktig länk i utbildningskedjan*. Gleerups.

Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. *The SAGE handbook of educational action research*, 6-23. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/104024394/24778_book_item_24778-libre.pdf?1688528784=&response-

content-disposition=inline%3B+filename=Sustaining_the_Next_Generation_of_Teache.pdf&Expires=1761843922&Signature=XljiNMrlHs1~gNJ7FqC--aDTELbdeGDH4-2BVrfkKQaWCI-dnr~08rRIUQdmzQH8QHICY~4mcaqf-KARzDwhVcHBb-x-Hu~6aSOKnlhXahqJAn48-3dVDsRW3B41QY6BOeIx-iIr4CAYmJugw8LmVU4NNW2nMtF77lRl3EAJk7KOV2HYqcG3CbwmfbuL79h3ywAK1QV9FrOMUp1uNnb4iSiP66msfMaJpEHp2FZ1I6ml~cMDS6has8hBRbtEsmTIkWx0Z5RuzvtQHCv5ge1qhWAZkhQPJevcedJWWZ0~RNPlNO9gMsQ-HmRt4y5XC8UQxxg90RcR6fNFXg-CrJEf4g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders: Contrasts and common themes. *Educational management administration & leadership*, *35*(2), 277-294. https://doi.org/10.1177/1741143207075393

Nordgren, K., Bergh, D., Duek, S., Liljekvist, Y., & Jakobsson, M (2022). *Rektorers uppfattningar om undervisningens villkor och en skola på vetenskaplig grund. En uppföljande enkätstudie till undersökningen Lärares planering och efterarbete av lektioner: Infrastrukturer för kollegialt samarbete och forskningssamverkan*. Karlstad University Studies. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1617481/FULLTEXT01.pdf'

Nordholm, D., & Adolfsson, C-H. (2024). Big ideas, soft governance: managing large-scale school improvement at the national agency level in Sweden. *International journal of educational management*, *38*(1), 302-316. https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2023-0219

Nordholm, D., & Andersson, K. (2019). Newly appointed principals' descriptions of a decentralised and market adopted school

system: An institutional logics perspective. *Educational management administration & leadership 47*(4), 572-589. https://doi.org/10.1177/1741143217751075

Nordholm, D., Arnqvist, A., & Nihlfors, E. (2022) Sensemaking of autonomy and control: Comparing school leaders in public and independent schools in a Swedish case. *Journal of Educational Change 23*, 497-519. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09429-z

Nordholm, D., Ritacco Real, M., & Bezzina, C. (2005). Newly appointed principals' professional identity – Insights from a Swedish perspective. *Educational management administration & leadership, 53*(1), 6-24. https://doi.org/10.1177/17411432231151521

Nordqvist, L., & Poromaa Isling, P. (2020). Skolledarskap i Sverige: en forskningsöversikt 2014–2018. *Nordic studies in education*, *40*(2), 167–187. https://doi.org/10.23865/nse.v40.2230

Nordzell, A. (2007). *Samtalat skolledarskap. Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:17896/FULLTEXT01.pdf

Notman, R. (2017). Professional identity, adaption and the self: Cases of New Zealand school principals during a time of change. *Educational management administration & leadership, 45*(5). https://doi.org/10.1177/1741143216670650

Nygren, A-M., & Johansson, O. (2000). Den svenske rektorn efter 1945 – kvalifikationer, arbetsuppgifter och utmaningar. I L. Moos, S. Carney, O. Johansson & J. Mehlbye (Red.). *Skoleledelse i Norden – en kortlægning af skoleledernes arbejdsvilkår, rammebetingelser og opgaver*. En rapport

till Nordisk Ministerråd, Nord 2000:14. Nordiska Ministerrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b6c/1529480533173/Rektor-En-forskningsoeversikt-2000-10_VR_2011.pdf

Olin, A., Almqvist, J., & Hamza, K. (2023). To recognize oneself and others in teacher-researcher collaboration. *Educational Action Research*, *31*(2), 248–264. https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1897949

Olofsson, S. (1998). *Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola*. Almqvist & Wicksell.

Ortner, SB. (1984). Theory in anthropology since the sixties. *Comparative studies in society and history 26*(1), 126-166. https://www.anthrocervone.org/PeoplesandCultures/wp-content/uploads/2012/07/Ortner1.pdf

Otterborn, A., Schönborn, K., & Hultén, M. (2019). Surveying preschool teachers' use of digital tablets: General and technology education related findings. *International journal of technology and design education, 29*(4), 717-737. https://doi.org/10.1007/s10798-018-9469-9

Palmér, H. (2015). Using tablet computers in preschool: How does the design of applications influence participation, interaction and dialogues? *International journal of early years education, 23*(4), 365-381. https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1074553

Palmér, H. (2017). Programming in preschool- with a focus on learning mathematics. *International research in early childhood education, 8*(1), 75-87. https://eric.ed.gov/?id=EJ1173690

Parylo, O., & Zepeda, S. J. (2015). Connecting principal succession and professional learning: A cross-case analysis. *Journal of*

school leadership, *25*(5), 940-968. https://doi.org/10.1177/105268461502500506

Patrick, S. K., Rogers, L.K., Goldring, E. Neumerski, C. M., & Robinson, V. (2021). "Opening the black box of leadership coaching: an examination of coaching behaviors". *Journal of educational administration 59*(5), 549-563. https://doi.org/10.1108/JEA-08-2020-0168

Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B. (2019). Strengthening school principals' professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities. *International journal of educational management, 33*(5), 939-953. https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2017-0221

Persson, I. (2002). *Skolledare i grundskolan: en fallstudie av biträdande rektorers möte med skolledning*. Studentlitteratur.

Petersen, A. L. (2014). Teachers' perceptions of principals' ICT leader ship. *Contemporary educational technology*, *5*(4), 302-315. https://dergipark.org.tr/en/pub/cet/issue/25738/271517

Petersen, P. (2015). *Appar och agency: barns interaktion med pekplattor i förskolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:865186/FULLTEXT01.pdf

Prop. 1995/96:206. *Vissa skolfrågor mm*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/vissa-skolfragor-m-m_gj03206/html/

Prop. 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*. https://www.regeringen.se/contentassets/a1f08ee1ea2b4f1abdbee9d1f6d8253d/prop.-1997986

Prop. 1997/98:93. *Läroplan för förskolan.* https://www.regeringen.se/contentassets/e69ca711b19f4b25a04003c1ac65872f/prop.-19979893

Prop. 2009/10:65. *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet.* https://www.regeringen.se/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-prop.-20092010165

Prop. 2024/25:143. *En tioårig grundskola.* https://www.regeringen.se/contentassets/d2251095089b425f941b0cde4c33f388/en-tioarig-grundskola-prop.-202425143.pdf

Rapp, S. (2001). *Rektor – garant för elevers rättssäkerhet?* Örebro universitet. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A137141&dswid=7287

Rapp, S. (2010). Headteacher as pedagogical leader: A comparative study of headteachers in Sweden and England. *British journal of educational studies*, *58*(3), 331–349. https://doi.org/10.1080/00071001003752229

Reimers, E., Henning Leob, I., & Rönnerman, K. (2019). *Lärarprofession i en tid av förändringar:* Konferensvolym från den tredje nationella konferensen i pedagogiskt arbete. *RIPS: nr 17.* Göteborgs universitet.

Reis-Andersson, J. (2024). Leading the digitalisation process in K–12 schools–The school leaders' perspective. *Education and information technologies*, *29*(3), 2585-2603. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11935-x

Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu (8. rev. uppl.)*. Studentlitteratur.

Riddarsporre, B., & Sjövik, K. (2011). *Nya krav – nya ledare?: Rekrytering av chefer till förskolan*. Rapporter om utbildning, 1101-7643.

Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of educational administration, 53*(3), 374-392. https://doi.org/10.1108/JEA-04-2014-0051

Ringling, J.J., Sanzo, K. L., & Scribner, J. P. (2021). Elementary school principals and informal learning: Leveraging networks. *Journal of workplace learning, 33*(2), 109-119. https://doi.org/10.1108/JWL-03-2020-0042

Robinson, V. M. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly, 44*(5), 635-674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challanges. *Leadership and policy in schools 9*(1), 1-26. https://doi.org/10.1080/15700760903026748

Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning–kunskapsproduktion i praktiken. *Om undervisning och lärande, 51*. https://publicera.kb.se/forskul/article/view/30421

Rönnerman, K. (red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken-förskola och skola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur.

Rönnerman, K., Furu, E. M., & Salo, P. (2008). *Nurturing praxis: Action research in partnerships between school and university in a Nordic light* (Vol. 3). Brill.

Salo, P., Francisco, S., & Olin Almqvist, A. (2024) Understanding professional learning in and for practice, *Professional development in education, 50*(3), 444-459. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2311108

Salo, P., Nylund, J., & Stjernstrøm, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational management administration & leadership, 43*(4), 490–506. https://doi.org/10.1177/1741143214523010

Sahlin, S. (2025). Professional development of school principals -How do experienced school leaders make sense of their professional learning? *Educational management administration & leadership*, *53*(2), 380-397. https://doi.org/10.1177/17411432231168235

Sandström, M., Klang, N., & Lindqvist, G. (2019). Bureaucracies in Schools -approaches to support measures in Swedish schools seen in the light of Skrtic's theories. *Scandinavian journal of educational research*, 63(1), 89–104. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324905

Schatzki, T. R. (2001). Subject, body, place. Annals of the association of American geographers, 91(4), 698-702. https://doi.org/10.1111/0004-5608.00268

Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press. https://doi.org/10.1515/9780271023717

Schatzki, T. R. (2005). Peripheral vision: The sites of organizations. *Organization studies*, *26*(3), 465-484. https://doi.org/10.1177/0170840605050876

Schatzki, T. R. (2010). *The timespace of human activity: On performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lexington Books.

Schatzki, T. R. (2019). *Social change in a material world*. Routledge

Scherp, H-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap*. Acta universitatis Gothenburgensis.

Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of educational change*, *20*(3), 283-325. https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3

Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement, 21*(3), 315–336. https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586

SFS (1976:381) *Lag om barnomsorg*.

SFS (2003:460) *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/

SFS 2010:800. *Skollag*. https://riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SFS (2011:183) *Förordningen om befattningsutbildning och fortbildning för rektorer och annan personal med motsvarande ledningsfunktion i skola, förskola och fritidshem*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011183-om-befattningsutbildning-och_sfs-2011-183/

Sheninger, E. (2019). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times*. Corwin press.

Sibonelo, Blose. (2022). Personal identity and leadership: Learning from deputy principals' lived experiences. *International journal of leadership in education, 25*(2), 272-286. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708473

Silva, P., Del-Arco, I., & Flores Alarcia, O. (2018). Principal's training in Catalonia. Lessons learnt to five years of the decree of direction. *Bordon-revista de pedagogia, 70*(1), 109–124.

Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, *17*(3), 215-232. https://doi.org/10.1080/13611260903050148

Skolverket. (1997). *Från regler till eget ansvar: En antologi om förutsättningarna för skolans styrning*. Liber.

Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Skolverket.

Skolverket. (2000a). *Barnomsorgen i Sverige*. Liber.

Skolverket. (2000b). *Förskoleklass–6-åringarnas skolform? Integration förskoleklass– grundskola – fritidshem*. (Skolverkets delrapport nr 2). Skolverket.

Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. (Skolverkets rapport nr 201). Skolverket.

Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Skolverket.

Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. Skolverket.

Skolverket. (2010). *Ny skollag och förtydligad läroplan för förskolan: Skolverket ger förskolchefen stöd* . Skolverket.

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

Skolverket. (2022). *Förslag på nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet 2023–2027*. https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2022/forslag-pa-en-nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet-2023-2027?id=10849

Skott, P., & Törnsén, M. (2018). *Rektorer, utbildning och lärande* (No. 2018: 11). IFAU-Institute for evaluation of labour market and education policy. https://www.ifau.se/en/Research/Publications/Reports/2018/rektorer-utbildning-och-larande/

Solberg, A. K. (1997). *Att vara kvinna och chef*. Kommentus.

Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational action research, 17*(1), 5-21. https://doi.org/10.1080/09650790802667402

SOU 1972:26. *Förskolan del 1*. https://weburn.kb.se/metadata/562/SOU_260562.htm

SOU 1972:27. *Förskolan del 2*. https://weburn.kb.se/metadata/565/SOU_260565.htm

SOU 2017:51. *Utbildning, undervisning och ledning: reformvård till stöd för en bättre skola: Delbetänkande av utredningen om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner*.

Stevenson, H. (2019). Professional learning: What is the point? *Professional development in education, 45*(1), 1–2. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1549306

Strand, M. K., & Emstad, A. B. (2020). Developing leadership by participating in principal professional learning communities (PPLCS) and the added value of transnational collaboration. *Research in educational administration & leadership*, *5*(2), 485-516. https://doi.org/10.30828/real/2020.2.6

Styf, M. (2012). *Pedagogisk ledning för en pedagogisk verksamhet? Om den kommunala förskolans ledningsstruktur*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:526505/FULLTEXT01.pdf

Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap: en kritisk policyanalys*. [Doktorsavhandling, Linneuniversitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1272783/FULLTEXT01.pdf

Ståhlkrantz, K. (2023). School principals as translators. Examining Swedish school principals' translation of the standards-based curriculum. *Journal of curriculum studies, 55*(4), 440-457. https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2234006

Ståhlkrantz, K., & Rapp, S. (2020). Superintendents as boundary spanners - Facilitating improvement of teaching and learning. *Research in educational administration & leadership, 5*(2). https://doi.org/10.30828/real/2020.2.3

Sülau, V. (2019). *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/60280/gupea_2077_60280_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sundberg, G. (Red). (2006). *Skolledning: Språk och förhandling*. Studentlitteratur.

Sundin, J. B. (2007). *En riktig rektor - om ledarskap, genus och skolkulturer*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:18015/FULLTEXT01.pd

Sundqvist, P., & Nilsson, T. (2016). Technology education in preschool: Providing opportunities for children to use artifacts and create. *International journal of technology & design education, 28*(1), 29–51. https://doi.org/10.1007/s10798-016-9375-y

Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen: om skolledarskapets gestaltning*. [Doktorsavhandling, HLS förlag].

Sveriges regering. (2023, 15 september). *Epoch times*. https://www.youtube.com/watch?v=LdYXi5RsaVA

Sveriges regering. (2023, 2 oktober). *Regeringskansliet*. https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/10/regeringen-vill-ta-bort-kravet-pa-digitala-larverktyg-i-forskolan/

Säwe, F. (2004). *Att tala med, mot och förbi* varandra. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

Söderqvist, B. (2007). *School leaders' view on market forces and decentralization: Case studies in a Swedish municipality and an English county*. Stockholms universitet.

Törnsén, M. (2009). Principal leadership, national responsibilities and successful school outcomes. *International studies in educational administration*, 37(3), 37–52.

Utbildningsdepartementet. (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. Regeringskansliet.

Utbildningsdepartementet. (2023). *Remiss av statens skolverks förslag till nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet 2023*–2027. https://www.regeringen.se/contentassets/d818e658071b49cbb1a75a6b11fa725d/remiss-av-statens-skolverks-forslag-till-nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet-20232027.pdf

Utbildningsdepartementet. (2024). *Uppdrag om riktade insatser för högre kunskapsresultat och ökad måluppfyllelse*. https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2024/04/uppdrag-om-riktade-insatser-for-hogre-kunskapsresultat-och-okad-maluppfyllelse/

Van Nieuwerburgh, C., Barr, M., Munro, C., Noon, H., & Arifin, D. (2020). Experiences of aspiring school principals receiving coaching as part of a leadership development programme. *International journal of mentoring and coaching in education 9*(3), 291-306. https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2019-0107

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsed*. Vetenskapsrådet.

Vinterek, M. (2004). Pedagogiskt arbete: Ett forskningsområde börjar anta en tydlig profil. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning, 10*(3-4), 73-90.

Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro universitet.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization, 7*(2), 225-246. https://doi.org/10.1177/135050840072002

Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (Red.). (2014). *Learning in lands capes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.

Wermke, W., Nordholm, D., Anderson, A.I., & Kotavuopio-Olsson, R. (2024). Deconstructing autonomy: The case of principals in the north of Europe. *European educational research journal, 23*(3), 347-365. https://doi.org/10.1177/14749041221138626

Westling Allodi, M. (2007). Equal opportunities in educational systems: the case of Sweden. *European journal of education*, *42*(1), 133–146.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

Wibeck, V., Abrandt-Dahlgren, M., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative research, 7*(2), 249–267. https://doi.org/10.1177/1468794107076023

Widén, P. (2012). Konturer till en historia om den goda förskolechefen. *Förskolan under två årtionden*, 1969 - 1985. Rapport om utbildning. Malmö.

Wikström, C. (2006). Education and assessment in Sweden. *Assess ment in education: Principles policy and practice, 13*(1), 113 –129. https://doi.org/10.1080/09695940600563470

Wilhelmsson, L., & Damber, U. (2023). Abduktion som alternativ i didaktisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *27*(4), 180–202. https://doi.org/10.15626/pfs27.04.10

Wilkinson, J. (2021). *Educational leadership through a practice lens*. Springer.

Wilkinson, J., & Kemmis, S. (2015). Practice theory: Viewing leadership as leading. *Educational philosophy and theory, 47*(4), 342-358. https://doi.org/10.1080/00131857.2014.976928

Willermark, S., Gellerstedt, M., & Nilsson, P. (2024). Surviving or thriving? Exploring school leaders' perception of initiated digital transformation. *School leadership & management, 44*(3), 228-250. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2282618

Yin, R. K. (2013). Kvalitativ forskning från start till mål. Studentlitteratur.

Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research. *Educational action research*, *6*(1), 9-19. https://doi.org/10.1080/09650799800200053

Ågren, E., Nordholm, D., & Wermke, W. (2023). Principal's autonomy and control in Sweden before and during COVID 19. An explorative study. *Nordic journal of studies in educational policy, 9*(3), 276-288. https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2260603

Ärlestig, H. (2008). Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues. *Improving schools, 11*(3), 191–205. https://doi.org/10.1177/1365480208097000

Ärlestig, H., & Johansson, O. (2011). Research on principals in Sweden. i O. Johansson, *Rektor - en forskningsöversikt 2000-2010*. 76-111. Vetenskapsrådet.

Ärlestig, H., Johansson, O., & Nihlfors, E. (2015). Sweden: Swedish

school leaderhip – an important but neglected area. I H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Red.), *A decade of research on school principals: Cases from 24 countries*. (Vol. 21); 103–122. Springer.

Österberg, J. (2018). *Tillitsbaserad styrning: i skolans styrkedja*. Studentlitteratur.

Bilaga 1. Informationsbrev

Information om aktionsforskningsprojektet Digitalisering i förskolans utbildning – Rektorers ledning i förbättringsarbete

I och med ditt intresse av att delta i forskningsprojektet kommer vi tillsammans att genomföra aktionsforskning. Kärnan i aktionsforskning är att förstå och förbättra praktiken utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Målet är att de som omfattas av forskningen utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till sin profession och dess sammanhang för att på så sätt bidra till förbättringar i praktiken. Det handlar om att utveckla och förstå en praktik men också om hur en sådan förbättring går till och vad som händer under arbetets gång (Rönnerman, 2012).

Studien har därav två syften; dels att, utifrån ett aktionsforskande förhållningssätt, utveckla ledarskapet i arbetet mot utvecklingsmålen om digitalisering, dels att studera processen och de ledarskapspraktiker som genomförs under förbättringsarbetet.

Aktionsforskningen ses som en praktikutvecklande praktik som skapar förutsättningar för såväl kollegialt utbyte som aktivt prövande av ledarhandlingar. Aktionsforskningsprocessen kommer att innefatta återkommande gemensamma fokusgruppssamtal och egna genomförande av aktioner. Fokusgruppsamtalen dokumenteras via ljudupptagning. Studien behandlar gruppsamtalen som innehållsenheter och fokuserar inte på specifika individer. Inspelning av röster räknas som indirekta personuppgifter, vilket kräver inhämtat samtycke om behandling av personuppgifter.

Karlstads universitet är personuppgiftsansvarig. Insamlade personuppgifter kommer att behandlas i enlighet med riktlinjer för Karlstads universitet. Inga känsliga personuppgifter efterfrågas. Om sådana ändå framträder i samtalen kommer dessa inte transkriberas och behandlas. Personuppgifterna kommer att pseudonymiseras och

inga namn kommer att publiceras i texten. Det innebär att personuppgifterna kommer att behandlas så att de inte längre kan tillskrivas en specifik person utan hjälp av en kodnyckel. Alla uppgifter som kommer oss till del behandlas på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av dem. Insamlat material förvaras på en extern hårddisk, vilken kommer hållas inlåst i säkerhetsskåp. Kompletterande uppgifter som personuppgifter och kodnyckel förvaras separat. Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet på Karlstads universitet är dpo@kau.se
Enligt personuppgiftslagen (dataskyddsförordningen från och med den 25 maj 2018) har du rätt att gratis få ta del av samtliga uppgifter om dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Du har även rätt att begära radering, begränsning eller att invända mot behandling av personuppgifter, och det finns möjlighet att inge klagomål till Datainspektionen. Vid frågor och åsikter om forskarens behandling av personuppgifter kan du vända dig till Intergritetsskyddsmyndigheten via deras websida: https://www.imy.se/.

Deltagandet i studien är helt frivilligt och du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att ange orsak, vilket dock inte påverkar den behandling som skett innan återkallandet. Vid frågor om studien eller önskan om avslutat deltagande är du välkommen att kontakta:

Doktorand Emelie Johansson
Emelie.johansson@kau.se
Institutionen för pedagogiska studier

Huvudhandledare/Professor Maria Hjalmarsson
Maria.hjalmarsson@kau.se
Institutionen för pedagogiska studier

Bilaga 2. Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i aktionsforskningsprojektet ”Digitalisering i förskolans utbildning – Rektorers ledning i förbättringsarbete”

Jag har läst och förstått informationen om studien som anges i dokumentet ”Information om aktionsforskningsprojektet Digitalisering i förskolans utbildning – Rektorers ledning i förbättringsarbete” Jag har fått möjlighet att ställa frågor och få dem besvarade. Jag får behålla den skriftliga informationen.

☐ Jag samtycker till att delta i studien som beskrivs i dokumentet ”Information om aktionsforskningsprojektet -Digitalisering i förskolans utbildning – Rektorers ledning i förbättringsarbete”

☐ Jag samtycker till att mina personuppgifter behandlas på det sätt som beskrivs i dokumentet ”Information om aktionsforskningsprojektet -Digitalisering i förskolans utbildning – Rektorers ledning i förbättringsarbete”

Plats och datum

.....

Underskrift och namnförtydligande

.....

Bilaga 3. Exempel på kondenserad analys av praktikförändring

Kondenserad analys av praktikförändring	HT21	VT23
Digitalisering i förskolans utbildning	**SAYINGS** Digitalisering förstås som att införa digital teknik Användning av digitala verktyg i utbildningen är målet	**SAYINGS** Digitalisering ses som processer där teknologi förändrar sociala praktiker Digitalisering ses som ett medel för att utveckla och förbättra utbildningspraktik
Att leda digitalisering I förskolans utbildning	**SAYINGS** Att få lärarna att börja använda digital teknik i sin undervisning. **DOINGS** Rektorerna använder sig av personal med tekniska färdigheter för att stötta lärarna i handhavande av tekniken. Organisera workshops där lärarna får prova olika digitala verktyg och appar. Kräva reflektioner om omvändandet av digitala verktyg genom att ha det som ett tema i den pedagogiska dokumentationen. Kartlägga utbudet av digitala enheter på förskolorna. **REATINGS** Relaterar till lärarna som beskrivs som särskilt skickliga eller inkompetenta och motsträviga. Lärarna uttrycks vara ett hinder i rektorernas ledningspraktik.	**SAYINGS** Syftet med att leda digitalisering är kopplat till att skapa förutsättningar för lärarna att utforska när och hur digitala verktyg kan förbättra utbildningspraktiken. **DOINGS** (I tillägg till de aktioner som beskrivits inledningsvis) Kartlägga hur och i vilka syften digitala verktyg används. Organisera för lärare att mötas och samverka för att tillsammans utveckla förståelser för hur digital teknologi kan förbättra utbildningspraktik. **RELATINGS** Relaterar till lärarna som experter med förutsättningar att förbättra utbildningspraktiken. Rektorerna relaterar till varandra som kollegor och samverkar för att skapa nätverk mellan lärare på olika förskolenheter.

Rektorers professionella lärande som förändring i och för praktik

Trots rektors centrala roll i skolorganisationen är kunskapen om rektorers professionella lärande begränsad. I studier som fokuserat på rektorers professionella lärande framträder återkommande att kompetensutvecklingsinsatser sällan leder till förändring i rektorers dagliga yrkespraktik.

Avhandlingen utmanar traditionella synsätt på lärande som individuell kognitiv utveckling och fördjupar förståelsen för rektorers professionella lärande som praktikförändring. Studien tar utgångspunkt i en aktionsforskning där rektorer förändrar sina ledningspraktiker vad gäller att leda digitalisering i förskolan. Avhandlingens resultat lyfter fram tre centrala aspekter som särskilt betydelsefulla för förändringsprocessen och därmed betydelsefulla för rektorers professionella lärande:

- Hur lärande kan organiseras för att möjliggöra praktikförändring.
- Hur en processorienterad förståelse av tid bidrar till historisk medvetenhet om teknologi och sociala praktiker.
- Hur känslor fungerar som drivkraft i reflektion, utvärdering och kritisk granskning av det egna ledarskapet..

Avhandlingen bidrar med kunskap om hur rektorers lärande kan förstås som förändring i och för praktik – med implikationer för styrning, ledning, kollegialitet och professionell autonomi.

ISBN 978-91-7867-624-8 (tryck)

ISBN 978-91-7867-625-5 (pdf)

ISSN 1403-8099

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2025:41