

Att förändra organisatoriska förutsättningar: Erfarenheter av att införa funktionellt delat ledarskap i skola och förskola

Marianne Döös & Lena Wilhelmson

Uppdraget som rektor respektive förskolechef är omfattande och inte sällan hälsomässigt belastande. Arbetet är både komplext och komplicerat. En möjlighet som kan ge chefer i samhällsviktiga verksamheter en hållbar arbetsituation är att uppdraget axlas av flera i någon form av delat ledarskap. Denna artikel handlar om ledningserfarenheter i en kommun som vid vissa av sina skolor och förskolor inför så kallat funktionellt delat ledarskap. Artikeln belyser och begripliggör frågor som ledningen brottades med i genomförandet av förändringen. Förändringen syftade till att skapa hållbara förutsättningar för rektorer och förskolechefer att koncentrera sig på att utöva pedagogiskt ledarskap.

Nyckelord: delat ledarskap, ledningsform, lärande, organisationsförändring, organisationsideal, skolledning

Att ett arbete är komplext och komplicerat innebär att saker hänger samman på svåröverskådliga sätt, vilket kräver svåra överväganden förknippade med både osäkerhet och tvetydighet (Westling, 2002). Problem och skeenden som inte går att detaljplanera måste hanteras, utan att resultatet säkert går att förutsäga (Tengblad et al., 2018). Chefsarbete är beroende av organisatoriska förutsättningar, men många chefer har en arbetsituation där krav och resurser är i obalans (Corin & Björk, 2017). Inom offentlig sektor, till exempel i skola och förskola, är chefer stressade, mår dåligt och har svårigheter

FÖRFATTARE

Marianne Döös, professor emeritus, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, marianne.doos@edu.su.se

Lena Wilhelmson, docent, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, lena.wilhelmsson@icloud.com

att prestera i önskad utsträckning (Corin, 2016). Liksom i andra komplexa organisationer skapas logikkonflikter där olika sätt att tänka eller handla krockar med varandra (Berntson, 2019). Det är således svåra uppdrag där rätt förutsättningar inte alltid är på plats. Rektorer ställs inför motstridiga krav där de rör sig mellan olika handlingsmönster som handlingsutrymmet tillåter; de anpassar, prioriterar, särkopplar tal och handling, och förhandlar för att omforma kraven (Jacobsson & Svensson, 2017). Munkhammar (2014) pekar på att förskolechefer befinner sig i ett korstryck mellan förskolans och skolans tradition, ”samsyn och konsensusgrundade beslut har varit ett starkt ideal” (s 212) i förskolan. Att Skollagen (SFS 2010:800) pekar ut ett stort antal uppgifter som rektor respektive förskolechef ges direkt ansvar för har ökat belastningen på dessa funktioner. Samma lag begränsar utrymmet för organisatoriska lösningar genom att föreskriva att det enbart får finnas en rektor/förskolechef per skolenhet/förskoleenhet (Döös et al., 2018).

Forskning pekar på delat ledarskap som en dellösning på rektorers och förskolechefers arbetssituation (se t.ex. Döös et al., 2017; Eckman, 2017; Wilhelmson & Döös, 2018). Ett antal studier från skolans område belyser fördelar som kan uppnås när rektorer delar ledarskap. Exempelvis anger Eckman och Kelber att rektorer med delat rektorskap hade en högre grad av arbetstillfredsställelse samt reducerad rollkonflikt (Eckman & Kelber, 2009). Eckman beskriver en stark arbetstillfredsställelse (Eckman, 2006), och fann positiva erfarenheter av att inte vara ensam i toppen, att dela arbetsbörda och beslutsfattande, och att skolorna blev framgångsrika (Eckman, 2007). Paynter (2003) menar att modellen kan uppmuntra till att utmana till pedagogisk kvalitet, men är beroende av synergi, delade värderingar och tillit mellan dem som delar. När ledarna fungerar väl tillsammans kan de bidra till skolans utveckling och innovation. Yankee (2017) pekar på fördelar som uthållighet för chefer själva, komplementaritet, kognitiv olikhet, och att bättre beslut fattas. Även Grubb och Flessa (2006) betonar positiva aspekter, som större utrymme att leda den pedagogiska praktiken, bättre tillgång till rektorer för elever, föräldrar, och lärare samt minskade bördor och personalomsättning för rektorer.

Syftet med föreliggande artikel är att bidra med kunskap om ledningserfarenheter av att genomföra en organisationsförändring där funktionellt delat ledarskap införs som ledningsform för att avlasta rektorer och förskolechefer. I funktionellt delat ledarskap (FDL) innehar rektor respektive förskolechef inte längre ensam skol/förskoleenhetens högsta position, utan har vid sin sida en hierarkiskt likställd chef med administrativt ansvar. De står i bredd, har olika egna beslutsmandat, men samma överställda verksamhetschef. Ledningens övergripande avsikt med förändringen var att stärka rektorers och förskolechefers pedagogiska ledarskap, vilket tänktes ge bättre verksamhetsresultat via bättre stöd till lärare och pedagoger och därmed bättre kvalitet i klassrum och barngrupper. Denna artikel

tar inte ställning till om FDL som ledningsform där den infördes uppnådde det som var avsikten. Den frågan har vi inte underlag för att besvara.

UTGÅNGSPUNKTER I FORSKNING OCH TEORI

De utgångspunkter som används i artikeln återfinns i forskning och teori om organisationsförändring, delat ledarskap mellan chefer samt lärande. Dessa redogörs för kort nedan.

Organisationsförändring

Organisationsförändringar som, likt den här studerade, har karaktären av omorganisation innebär att det som förenar i en organisation, den gemensamma tolkningen av verksamhetsuppgiften, utsätts för påfrestningar. Begreppet omorganisation avser en väsentlig förändring av struktur, ansvarsfördelning och rapporteringsvägar (Karlöf & Helin Lövingsson, 2005). Gamla kollektiva tankestrukturer måste öppnas upp, göras tillgängliga för förändring, omkonstrueras hos var och en och gemensamt, samt åter bli kollektiva och överenskomna (Döös, 2008).

Såväl småskalig som omvälvande organisationsförändring är genuint svårt att åstadkomma så att förändringen blir uthållig och ger avsedda resultat. I försöken att lösa befintliga problem skapas lätt nya (Döös et al., 2014). Det ursprungliga problemet blev kanske aldrig ens adresserat i någon avgörande mening (Balogun, 2006; Beer et al., 1990; Brunsson, 2006). Organisationsförändringar kan klassificeras utifrån frekvens som kontinuerliga eller diskontinuerliga, utifrån huruvida de är planerade eller framväxande samt utifrån grad av utbredning i organisationen (By, 2005).

Med utgångspunkt i Porras och Robertsons (1994) typologi över organisationsutveckling menar vi att planerade förändringar med diskontinuerliga drag är särskilt svåra att genomföra. En diskontinuerlig förändring innebär här omvälvande och uppfattas som ett brott mot det hittillsvarande. En sådan utgör en andra ordningens förändring (Bartunek & Moch, 1987). Till skillnad från första ordningens förändringar, som utgörs av småskaliga modifieringar inom rådande ramar, innebär en andra ordningens förändring att de styrande värderingar som finns i en organisation måste förändras. Därmed behöver även en ny *theory-in-use* (Argyris, 1990) komma på plats i organisationen, det vill säga medarbetare måste i realiteten handla utifrån nya sätt att förstå. Studier av Kotter och Pettigrew har bidragit med förståelse av vad som krävs för att ett förändringsarbete ska bli framgångsrikt (Kotter, 2012; Pettigrew, 1987). Det handlar bland annat om att hos berörda skapa förändringsinsikt, gärna en känsla av att förändringen brådskar, att den framstår som nödvändig relativt organisationens utmaningar, att den snabbt når öar av framgång och att ledningen ger ett uthålligt och konsistent stöd.

Därmed inte sagt att det finns ett enda rätt sätt att åstadkomma organisationsförändring (Burnes, 1996; By, 2005).

Anderson och Ackerman Anderson (2010) betonar att för att leda omvälvande förändring krävs att även ledningen själv förändras på djupet i sina synsätt. Insikt krävs om att något måste ändras och kräver nya strategier och handlingsätt i organisationen. Förändringsledare måste därmed själva, individuellt och kollektivt, vara beredda att förändra tankesätt, handlande och stil (ibid.).

Ytterst lite forskning finns angående organisationsförändringar där en ledning, såsom i det här studerade fallet, inför delat ledarskap mellan chefer. I de få studier som finns pekar Yankee (2017) på rekrytering som svårighet och menar att avsaknad av kunskap om hur man rekryterar det perfekta paret är den enskilt största utmaningen vid införande av delat ledarskap. Eckman (2017) rekommenderar självidentifiering för uppgiften liksom att personer som samarbetar bra uppmuntras överväga delat rektorskap. Därutöver behövs resurser i form av utbildning och support, medvetenhet om signalvärdet i skillnader avseende rumsstorlek och lön samt ett utvärderingssystem som inte bygger på solorektorskap. Bland de framgångsfaktorer som Klinga et al. (2018) finner viktiga för uthållighet i en förändringsprocess anges ständiga anpassningar, en ambition att som ledning fortlöpande lära liksom stabilitet i ledandet av den organisationsmodell som införts.

Delat ledarskap mellan chefer

I litteraturen beskrivs ledarskap i ökande omfattning som kollektivt (Bolden, 2011; Denis et al., 2012; Gronn, 2015; Quick, 2017). Forskning om delat ledarskap mellan chefer är en del av denna trend, även i skolverksamhet (Döös et al., 2017; Eckman, 2007), och har under 2000-talets två första decennier expanderat avsevärt (Döös & Wilhelmson, 2019a). Företeelsen ingår i den kategori av kollektivt ledarskap Denis et al. (2012) kallar *pooling leadership capacities at the top to direct others* (s 213) och den kan initieras av cheferna själva eller införas som strategi i organisationen som helhet. Med *delat ledarskap* avses här ett förtätat samarbete där chefer på ett eller annat sätt tar gemensamt ansvar för en organisatorisk helhet (Döös et al., 2013) och där cheferna ser varandra som jämbördiga oavsett formell rangordning (Heenan & Bennis, 1999).

Väl fungerande delade ledarskap har visat sig bygga på att cheferna utvecklat en gemensam grund att stå på – det delade ledarskapets *bottenplatta* (Döös et al., 2013). Den är relationell och utgörs av tre nödvändiga förutsättningar: inbördes prestigelöshet, ömsesidigt förtroende och gemensamma värderingar angående dels vad man som chef vill med verksamheten, dels hur man bemöter människor.

Döös (2015) har utvecklat begrepp för olika former av delat ledarskap mellan chefer som gemensamt leder en och samma organisatoriska enhet: samledarskap, inviterat ledarskap samt funktionellt delat ledarskap. *Funktionellt delat ledarskap*

(FDL), som artikeln fokuserar, innebär en formell likställighet där de som delar utför arbetsuppgifter inom skilda uppgiftsområden, exempelvis pedagogisk ledning respektive budget och arbetsmiljö. Begreppet avser med andra ord en uppdelning av uppgifter efter olika funktioner i en organisation (till exempel Bratton, 2010); det avser således inte funktionellt i meningen välfungerande.

Lärande

Den lärteoretiska utgångspunkten i denna artikel är handlingsteoretisk och bygger på tanken att redan kunniga människor lär individuellt och gemensamt i arbetets utförande, som en sidoeffekt av att utföra arbetsuppgifter (Granberg & Ohlsson, 2011). I arbetet är fokus på handlandet i uppgiften och lärandet kommer på köpet. Lärande är en process genom vilken människor förändrar sitt sätt att tänka och/eller handla, och är den process som genererar kompetens. Med kompetens avses en förmåga till ändamålsenlig handling i ett specifikt sammanhang. Utöver att vara individuell är kompetens buren i relationer mellan människor, så kallade kompetensbärande relationer (Döös, 2011).

Bakom handlingar finns intentioner, riktade avsikter baserade på tolkningen av uppgiften. Individuer handlar utifrån det perspektiv en viss uppgiftsförståelse ger. Intention och uppgiftsförståelse blir till i växelverkan. När människor lär tillsammans i arbetet kan vi tala om kollektivt lärande, ett lärande som ”sker utöver, men inte oberoende, av det individuella” (Larsson, 2018, s 402). Larsson (2016) definierar kollektivt lärande som ”en process där individer i det dagliga arbetet utvecklar sin kompetens i samverkan med andra, och samordnar och integrerar detta lärande till nya gemensamma handlingsstrukturer i sitt arbete” (s 172). Kollektivt lärande har därmed såväl lärandets process som dess resultat gemensamt (Larsson, 2018). Man skapar gemensam förståelse och gemensamma slutsatser samt formar på den grunden gemensamma handlingsalternativ, vilket är en kvalitetsskillnad mot lärande som stannar vid att respektive individ lärt själv utan att komma vidare till gemensamma handlingsstrukturer i arbetet.

METOD

Studien ingår i ett större forskningsprojekt om delat ledarskap i skolor och förskolor (Wilhelmson & Döös, 2019b). Föreliggande artikel har en kvalitativ ansats och bygger främst på intervjuer och inspelade möten med den ledningsgrupp som genomförde organisationsförändringen där ledningsformen funktionellt delat ledarskap infördes.

Data insamlades under 2015-18 genom: möten med utbildningskontorets ledningsgrupp i Södertälje (tre sonderande möten 2015-16 samt sex inspelade och transkriberade reflekterande möten 2016-17), ett möte med respektive ledningsgrupp för de olika verksamheterna (förskola, grundskola resp. gymnasium/vux-

enutbildning), inspelade och transkriberade intervjuer med tre verksamhetschefer och några uppföljande (mail)samtal under sommaren 2018. Inalles 31 empiriskt genererade dokument.

Ledningsgruppen bestod av sex personer (utbildningsdirektör, de tre verksamhetscheferna för förskola, för grundskola samt för gymnasiet och vuxenutbildningen, ekonomichef och chef för strategi och verksamhetsstöd). Mötena med ledningsgruppen ingick i ett samarbete där vi under 2017 ordnade workshopar med de chefer som arbetade i FDL-formen. Därigenom såg vi förändringen även ur FDL-chefernas perspektiv, vilket inverkat på vår förståelse men inte utgör data i artikeln. Huvudsyftet med våra reflekterande möten med ledningsgruppen var att förbereda inriktningen på workshoparna. I praktiken övergick de till att bli möten där ledningen sinsemellan diskuterade sin syn på olika aspekter av FDL samt tog del av våra kunskaper om delat ledarskap mellan chefer.

Under 2017 skedde ett antal personförändringar i ledningsgruppen. Strax före sommaren slutade utbildningsdirektören, vilket sammanföll med att verksamhetschefen för förskola började arbeta i annan kommun. Verksamhetschefen för grundskola tillsattes som ny utbildningsdirektör och två nya verksamhetschefer rekryterades – för förskola respektive grundskola. Lite senare övergick även chefen för strategi och verksamhetsstöd till arbete i annan kommun. Därmed hade tre personer med erfarenhet av FDL slutat i ledningen, personer som var drivande vid införandet av ledningsformen.

Datamaterialet analyserades successivt där delanalyser syftade till att välja frågor att fokusera vid nästkommande ledningsgruppsmöte. Tentativ förståelse sammanfattades i dokument som diskuterades med ledningsgruppen. Ett samlat grepp mot slutet av processen innebar att hela materialet analyserades tematiskt i empiriskt genererade teman. Med denna analys som grund valde vi för artikeln ut centrala exempel på svårigheter som ledningen kom att brottas med i förändringsarbetet.

Empiriska citat och redogörelser är inte helt anonyma eftersom det varit allmänt bekant i Skolsverige var detta arbete genomförts. Emellertid har vi av etiska skäl valt att inte ange exakt vilka individer som citeras; citaten står för dem som ledning. De citat som valts som illustrationer är lätt språkligt redigerade.

ORGANISATIONSFÖRÄNDRINGEN OCH DESS UTFALL

Utbildningsledningen i Södertälje kommun skapade 2015 förändrade organisatoriska förutsättningar för rektorers och förskolechefer pedagogiska ledarskap: ett funktionellt delat ledarskap byggt på en ansvarsfördelning mellan rektors/förskolechefs nationella pedagogiska uppdrag enligt skollagen och en hierarkiskt likställd enhetschef för det kommunala uppdraget (till exempel budget, arbets-

miljö). Titeln enhetschef hade här den specifika betydelsen av en funktion som i organisationshierarkin var likställd med rektor respektive förskolechef. Ett succesivt införande innebar parallell samexistens med skolor och förskolor ledda av en enda rektor/förskolechef på vanligt sätt. Den studerade organisationsförändringen gjordes därmed inom ramen för ett befintligt system där andra skolor och förskolor fortsatte att ledas av rektorer respektive förskolechefer som inte hade någon chef i likställd position vid sin sida.

Idén till FDL var följden av ett antal sammanträffanden och påverkanshandlingar under år 2014 där det ena gav det andra (Döös & Wilhelmson, 2019b). Två drivande krafter var verksamhetschefen för förskolan och dåvarande utbildningsdirektören. Med start i januari 2015 infördes ledningsformen på en grundskola, och sedan fortsatte införandet vartefter i de förskole- och skolenheter där respektive verksamhetschef ansåg det lämpligt. Vid studiens slut i april 2018 fanns FDL i knappt hälften av verksamheterna; nio av 13 förskoleområden, fyra av 18 grundskolor, fyra av sex gymnasier/vuxenutbildning. Flertalet FDL-chefer ansåg att det fungerade bra att arbeta i ett FDL; våren 2017 och 2018 uppgav 88 procent att samarbetet med den närmaste chefskollegan fungerade bra eller mycket bra (Berntson, 2019). En kvalitativ studie av FDL-chefernas erfarenheter visade på goda erfarenheter av att arbeta i FDL, men för vissa par uppstod betydande inbördes svårigheter att hantera (Wilhelmson & Döös, 2019a). Det avgörande för fungerande gemensamt ledarskap var att cheferna kunde utveckla en relationell bottenplatta av prestigelöshet, förtroende och gemensamma värderingar, och utifrån den skapa en samarbetszon som överskred uppdelningen. Samarbetszonen avsåg arbetsuppgifter där cheferna behövde samordna såväl sin förståelse som sitt praktiska agerande. FDL-chefer uppfattade i flera fall att likställigheten inte var på plats i praktiken, vilket var tydligast i grundskolan.

I början av höstterminen 2018, tre och ett halvt år efter FDL:s start, förelåg skillnader i utbredning mellan de olika skolformerna. FDL var framgångsrikt inom förskolan där merparten av verksamheterna övergått till FDL, likaså inom vuxenutbildningen där FDL kvarstod och inom gymnasieskolan där ytterligare införande pågick. Inom grundskolan hade FDL som likställd lösning däremot upphört.

LEDNINGENS AVSIKTER

Ledningsformen FDL var ett led i att främja skolors och förskolors pedagogiska uppdrag. Huruvida det pedagogiska uppdraget skulle gynnas av att en skola eller förskola fick övergå till FDL avgjorde också beslut om var och när ledningsformen infördes eller inte infördes.

I grundskolan ansågs FDL inte vara den lösning som på varje skola bäst kunde gynna kvaliteten i det pedagogiska ledarskapet. Parallellt med FDL arbetade man därför hela tiden i flertalet grundskolor med en ledningsform där en singular rektor hade hela det formella ledningsuppdraget. För att besluta införa FDL i en specifik skola ville verksamhetschefen veta att hen kunde "få in en skarp pedagogisk rektor", i andra fall valdes andra lösningar. Besluten påverkades av att man var mån om att behålla rektorer som inte ansågs pedagogiskt drivna utan var uppenbart duktiga på det som i FDL tillhörde enhetschefens mandat. På sådana skolor förstärktes istället med en eller två biträdande rektorer som var pedagogiskt skickliga. I förskolan däremot infördes FDL med relativt snabb takt och i linje med önskemål från verksamheterna. I ett fåtal mycket väl fungerande förskoleområden ville verksamhetschefen inte störa med att införa FDL. Hen betonade dock att FDL-formen generellt var att föredra, eftersom den innebar verklig avlastning av ansvar som annars låg i vägen för pedagogiskt ledarskap. Således hade man i grundskola och förskola samma mål med FDL, att främja pedagogisk ledning, men olika sätt att förhålla sig till ledningsformen som generell lösning. Två citat belyser denna verksamhetsvariation:

På en skola har jag en rektor som inte riktigt kan leda pedagogiskt utvecklingsarbete. Men hen sitter med en gedigen rutin. Där satte jag in våra skarpaste utvecklingslärare som biträdande rektorer. Som verkligen vet vad pedagogik är. Så där prövar jag en annan modell.

Jag skulle alla dagar i veckan välja funktionellt delat ledarskap, för att det frigör tid för förskolechefen att vara pedagogisk ledare. En biträdande kan inte ta det yttersta ansvaret för budget. Om du lägger budgetfrågan hos en biträdande måste du hela tiden själv vara insatt i budgeten. Likadant med lokalfrågor. Det yttersta ansvaret måste du då ha själv.

Inom ledningen förekom en kritik som rörde att de förändrade förutsättningar, som FDL erbjöd, i skolan inte tillräckligt fort ledde till ett annat görande, till ett annat pedagogiskt ledarskap. De kulturella förutsättningarna i förskolan för FDL beskrevs som annorlunda och mer gynnsamma:

De samarbetar på ett bättre sätt, förskolecheferna är mer drivande. De är självklara som pedagogiska ledare. De kan ställa sig upp närsomhelst och prata om förskola och pedagogiska uppdrag och hur man jobbar med att utveckla barn. Men det kan inte alla rektorer.

De tre verksamhetscheferna fick redan tidigt olikartade erfarenheter av FDL. Förskolan fick snabbt flera fungerande FDL-samarbeten, medan det inom grundskolan, efter ett första framgångsrikt FDL, rekryterades några par där samarbetet inte fungerade utan avbröts. Verksamhetschefen för gymnasiet och vuxenutbildningen fick tidigt dels ett lyckat FDL-exempel, dels ett med svårigheter inom paret som var av den art att samarbetet fick avslutas.

LÄRANDE FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Ledningen återkom ofta till att de prövade och lärde. De menade att ett lärande förhållningssätt var nödvändigt och att det var ”okej att pröva och ompröva”. Ett citat illustrerar:

Vi vet inte, så därför ställer vi frågan och prövar olika modeller. Vad gör vi för att stödja det här? Är vi fast i traditioner och normer utifrån hur man ska leda chefer? Vi behöver vända och skruva på mycket.

Det var dock inte självklart med lärande i meningen att utbyta erfarenheter verksamhetscheferna emellan. De samarbetade inte genom att i ledningen prata ihop sig om förhållningssätt eller ta gemensamma beslut om frågor de brottades med i samband med FDL. De efterlyste själva mer samarbete för att få samsyn och till exempel hitta strukturer som skulle innebära att de ledde enhetschefer mer likvärdigt med rektorer och förskolechefer:

Det mesta som vi gör, gör vi ju när ni [forskare] är med. Annars har vi inte mycket diskussioner och dialog kring funktionellt delat ledarskap. Så det skulle vi kunna göra mycket, mycket bättre.

Utbildningsdirektören menade att de som ledning behövde ha gemensamma referensramar och i vissa frågor även gemensam policy angående FDL, men pekade också på att det var en avvägning; alla kan inte vara insatta i allt för ”det orkar vi inte med”.

ATT BROTTAS MED I GENOMFÖRANDET AV ORGANISATIONSFÖRÄNDRINGEN

Ett antal svårigheter blev synliga i ledningens arbete med att införa, utveckla och leda FDL som en av flera ledningsformer i kommunens förskolor och skolor. Nedan redogörs särskilt för tre av dessa svårigheter som pekar mot variationer i individuellt och gemensamt lärande: samarbetszon i ett uppdelat uppdrag, att rekrytera en relation och likställighet i praktiken.

Samarbetszon i ett uppdelat uppdrag

Styrt av skollagen (SFS 2010:800) fanns i botten av FDL-uppdraget två uttryckligt uppdelade mandat. Rektor/förskolechef respektive enhetschef har egna beslutsmandat och inledningsvis betonades själva uppdelningen cheferna emellan starkare än vad som visade sig vara bra. Hösten 2016 intervjuade utbildningsdirektören tillsammans med chefen för strategi och verksamhetsstöd alla då verksamma FDL-par. En viktig insikt utifrån dessa intervjuer, som diskuterades på flera ledningsgruppsmöten, var att FDL för att fungera också måste vara ett gemensamt uppdrag där samsyn och samarbete utvecklas. Utbildningsdirektören ritade på rummets whiteboard två cirklar, representerande respektive FDL-funktion, cirklar som nu fick en överlappande zon i mitten. Hen konstaterade:

Vi har varit så upptagna av att de ska ha tydligt definierade ansvarsområden, en chef för det nationella uppdraget och en för det kommunala. [...] Men, vad ska FDL-chefer ha gemensamt för att skapa något utöver det som redan är, nämligen ett ansvar kopplat till en person?

Att detta blev en gemensam insikt inom ledningen stärktes också av ett framgångsrikt FDL-samarbete där verksamhetschefen för vuxenutbildningen redan tidigt gav det nyrekryterade FDL-paret i uppgift att använda sina inbördes olikheter till att tillsammans utveckla sin organisation. Med tiden var det tydligt för samtliga verksamhetschefer att de behövde betona det gemensamma i uppdraget och därmed stödjade såväl respektive chefs inriktning som deras gemensamma åtagande. Två citat illustrerar:

De [rektor och enhetschef] kände inte varandra sen tidigare, vi valde de här personerna som hade väldigt olika egenskaper och förmågor som vi tyckte behövs. Så de fick ett tidigt uppdrag att: ”vi vet att ni är väldigt olika, och jag förväntar mig att ni tar vara på de här olikheterna och utvecklar organisationen gemensamt utifrån de olika uppdragen som ni har”.

Jag har nog blivit bättre på det för de [par] som startat senare. Jag skulle säga att jag är tydligare nu och kan nog bli ännu tydligare, med att de är gemensam skolledning och har det gemensamma uppdraget.

Ledningsgruppen samtalande om att FDL blivit framgångsrikt på skolor och förskolor där FDL-cheferna var:

väldigt mycket i samtal, tycker om att prata med varandra, utan att det behöver vara så himla formaliserat, man träffas på morgonen och man har

den där avstämningen, stort och smått pratar man om, och lättheten att faktiskt vara nära varandra.

Att rekrytera en relation

En av verksamhetschefernas uppgifter var att rekrytera rektorer, förskolechefer och i och med FDL även enhetschefer. Hur rekrytering till FDL skulle gå till var en fråga de brottades med sedan starten. En svårighet i detta arbete var att det generellt är ont om sökande till skolledartjänster. Vissa rektorer som sökte FDL-tjänster ansågs inte heller förstå vad FDL innebar och krävde; de beskrevs snarare som "bra förvaltare" som skulle "klara av att dra en skola", men utan ambition att utveckla sitt pedagogiska ledarskap. En annan svårighet var de avsevärda och viktiga skillnader som visade sig finnas mellan att rekrytera en enskild chef och chefer som ska arbeta tätt i par med varandra i en form som samtidigt var både uppdelad och samarbetande. Rekrytering till FDL-uppdrag krävde därför ytterligare moment i rekryteringsprocessen än de gängse samt ett annat förhållnings-sätt. Verksamhetscheferna behövde lära sig att rekrytera en relation, inte enbart individer att matcha mot varandra. De erfarenheter de fick genom rekryteringsarbetet och i sina respektive FDL-pars startfaser framstod dock som svåra för dem att dra slutsatser från, både enskilt och gemensamt som ledning. Det som föreföll dåligt i ett fall kunde vara bra och fungerande i ett annat. När en person som tidigare varit underställd rektor/förskolechef blev likställd kollega som enhetschef innebar det exempelvis en omställning för båda som i vissa fall var möjlig, men inte i andra. Ett annat exempel var att tidigare erfarenhet av att ha arbetat i andra former av delat ledarskap än funktionellt delat kunde, tvärtemot vad man kanske väntat sig, vara försvårande. Något som kan hänga samman med de speciella villkoren i FDL:s uttryckligen uppdelade mandat.

Insikten om betydelsen av att rekrytera på sätt som främjade framtida samarbetsmöjligheter för FDL-cheferna var något som de tre verksamhetschefer, som var med om att införa ledningsformen i kommunen, började utveckla tillsammans under våra möten med ledningen. Vi illustrerar tankegångarna med repliker ur ett ledningsgruppsmöte i februari 2017.^a

L1: Det behöver inte bara vara prestigelösa utan också mogna människor, som verkligen har tänkt och funderat och är trygga med sig själva och kan bemöta andra.

L2: Om jag inte hittar två personer som jag tror på då blir det inget [FDL]. För jag tänker att jag kommer inte att chansa.

^a De tre verksamhetscheferna som talade benämns i talarordning som L1, L2, L3. När de talade om specifika skolledare representeras dessa i utdraget av bokstäverna W, X, Y, Z. De omnämnda skolorna har fiktiva namn.

L1: Jag tror att de här [förmågorna i bottenplattan] är viktiga att leta efter när man ska anställa för funktionellt delat ledarskap. Man hamnar lättare i att det blir personer som inte klickar om man inte letar efter de här förmågorna. Tillägget med att kritiskt kunna granska sin egen praktik är också viktigt. [...] Om man i en rekrytering gör så att de får mötas mer än en gång, så får man åtminstone några fler chanser att se hur det ser ut.

L3: Jag har erfarenhet av två stycken där det inte har funkat. Det ena, där kände de varandra väl, och det andra kände de inte varandra alls. [...] Skulle jag gå tillbaka till när jag rekryterade till Bergskolan och till Sjöskolan, så hade jag större osäkerhet på Y och Z än på W och X i hur de skulle synka ihop, och det blev precis tvärtom, så jag vet inte. Men fler träffar gemensamt innan, absolut.

Som ovanstående visar fanns antydningar till en förståelse av att goda förutsättningar för att som FDL-par utveckla den för delat ledarskap nödvändiga relationella bottenplattan (det vill säga prestigelöshet, förtroende och gemensamma värderingar) var beroende av hur rekryteringen lyckades. Två framgångsrika sätt var arbetsprover och möten. Ibland gav man presumtiva par ett arbetsprov med ett verksamhetsanknutet problem att resonera om, för att sedan presentera lösningen för verksamhetschefen. En viktig del i att ordna möten mellan de två tilltänkta cheferna gällde att som verksamhetschef veta vad man skulle lyssna efter i samtalet dem emellan. En verksamhetschef menade att det var viktigt att de tilltänkta cheferna själva undersökte sitt kommande uppdrag tillsammans, medan hans eget lyssnande gick ut på att höra om de snabbt hamnade i uppdraget, istället för att intressera sig för varandra som personer. Två citat illustrerar:

Då har det varit ett möte där de har fått känna lite på varandra. Jag har varit lite mer i bakgrunden, kanske har kommit in lite mer med inspel och lagt till. Men de har varit väldigt mycket aktiva själva i mötet. Och det har de fått veta innan att så kommer mötet att se ut.

När två personer omedelbart börjar diskutera verksamheten och utgångspunkter och: ”ja men okej, hur har du tänkt där? Jamen här har vi tänkt på det här sättet... Ja vad spännande! Då skulle man kunna titta på de här delarna.” Att man är i den typen utav samtal ganska direkt. Rakt in i uppdraget. Då är min erfarenhet att det har blivit väldigt bra. När det har blivit mindre bra, det är då man mer har varit på personkemiplanet.

Ibland uppstod dock akuta lägen i rekryteringssituationer som gjorde att beslut måste fattas mycket snabbt. Det handlade dels om särskilt överhängande och besvärliga problem på den aktuella skolan (t.ex. befarad lärarflykt, föräldradyck), dels om brådska med att ge anställningsbesked till någon som annars tar ett annat arbete. Att rekrytera under sådana villkor bidrog till rekryteringar där FDL-samarbetet måste avslutas tidigt på grund av att relationen mellan individerna i FDL-paret inte fungerade:

De förstod inte varandra, de kunde inte kommunicera. De pratar helt olika.
De har helt olika syn på skolans uppdrag.

När flera FDL-erfarna och drivande personer i ledningen hösten 2017 hade lämnat kommunen för andra arbeten försvann viktig erfarenhet och kompetens. Mot slutet av året låg inte längre fokus på hur man bäst utvecklade FDL. Med nya personer i ledningsgruppen återgick de snarare till att försöka begripa sig på FDL som ledningsform. En ny verksamhetschef ville exempelvis veta om hen, i samband med nyrekrytering av förskolechef till en FDL-verksamhet, måste fortsätta med ledningsformen där. En annan försökte förstå hur FDL var annorlunda mot att ha en underställd administrativ chef istället för likställd enhetschef. Det senare visade sig bli den ledningsform som grundskolan övergick till istället för FDL.

Likställighet i praktiken

I organisationshierarkin var de funktionellt delande cheferna, som framgått, likställda. Diskussioner fördes inom ledningen om hur det var med jämbördigheten i praktiken. Ett framträdande exempel på bristande likställighet var en obalans i lönesättningen mellan rektorer/förskolechefer och enhetschefer. Det visade sig vara en svår fråga där verksamhetscheferna brottades med sina egna värderingar och olika synsätt framträdde i ledningsgruppen.

Obalansen i lönesättning kunde inte fullt ut förklaras med skillnader i bakgrund. Enhetschefen låg generellt lägre i lön än sin rektor/förskolechef. Vissa enhetschefer såg detta som ett uttryck för att deras arbete värderades lägre, lön har ett starkt symbolvärde. Särskilt i grundskolan fanns exempel på stora löneskillnader, ibland så stora som 17 000 kronor i månaden. Mot slutet av 2017 fördes inom ledningsgruppen en diskussion om rimligheten i dessa löneskillnader. Det fanns många parametrar att väga in, sådant som utbildning och erfarenhet och varje verksamhetschefs värdering av vad dessa hierarkiskt likställda positioner var värda i lönetermer. Var det till exempel mer värt att ha fått sitt ansvar för barns och elevers lärande direkt av skollagen, och därtill ha ett antalsmässigt mer omfattande personalansvar? Eller var båda uppdragen lika viktiga och signalvärdet i att ha ungefär samma lön väsentligt för att lyckas leda tillsammans? En skiljelinje

inom ledningen tycktes gå mellan att betona en för samarbetet viktig känsla av att vara lika mycket värda respektive att i lönetermer värdera dem olika beroende på tidigare utbildning och rektors erfarenhet, men ändå mena att de hade till uppgift att bidra likvärdigt i ett gemensamt uppdrag. Tre röster från verksamhetschefer med olika uppfattningar:

Det har ju skavt att göra den stora skillnaden [mellan rektor och enhetschef] men jag har i alla fall tyckt att det har varit jättesvårt att inte göra det.

Om vi har så pass kvalificerade medarbetare så att man kommer till den här bra-iga kombinationen att kunna leda verksamheten gemensamt, och att man också har någon [enhetschef] som ser de pedagogiska målen men ändå kan bidra med administration och struktur, så man kan leda gemensamt. Då är frågan om det verkligen ska vara så stora skillnader i löner. Och då ska vi fundera över: Vad är det som är viktigt för att ändå känna att det verkligen är på lika basis.

Eftersom vi har individuell lönesättning så ser det lite olika ut onekligen. Nyanställda förskolechefer och nyanställda enhetschefer går in på ungefär samma lön. Sen har förskolecheferna oftast jobbat i 100 år i kommunen, per automatik då utifrån vad de har presterat kanske ligger lite högre. Men enhetschefer ökar också på sin lön i och med att de visar vad de presterar. [...] man behöver förstå att det faktiskt handlar om ett funktionellt delat ledarskap på en ansvarsnivå som är lika.

Verksamhetscheferna fick sina synsätt utmanade av ledningsformen. En verksamhetschef som i starten var kritisk till hela idén med FDL säger sig exempelvis ha "gjort en resa" vad gällde löneskillnad mellan enhetschef och rektor. Löneskillnaden bör vara betydligt mindre än hen först tänkte sig.

För mig var det självklart att rektor är den som är ansvarig och har det statliga uppdraget, ett mycket tyngre uppdrag, så därför ska rektor ha högre lön. Det andra är ett mer administrativt uppdrag. [...] ganska stor diskrepans mellan rektor och enhetschef, så tänkte jag nog. [...] Vi har inte diskuterat det som någon principfråga. Och vi har väl kanske olika syn på det också kring vad det ska vara för person som ska inneha den här [enhets]chefsrollen.

Utan att en stor löneskillnad behöver ses som fel i enskilda fall menar vi att det totala mönstret ger en fingervisning om vilken funktion som värderades högre statusmässigt.

DISKUSSION

Föreliggande artikel har belyst frågor som utbildningsledningen i en kommun brottats med under genomförandet av en organisationsförändring där funktionellt delat ledarskap införs som ledningsform för att avlasta rektorer och förskolechefer. Förändringen var tydligt införd uppifrån av ledningen, dock i samråd med varje verksamhet som gick över till FDL, och syftade till bättre pedagogiskt ledarskap och hållbara arbetsituationer för rektorer och förskolechefer.

Sammantaget konstaterar vi att ett inledande beslut om att pröva en ny ledningsform ledde till att en mängd frågor av olika slag kom upp i ljuset genom de svårigheter ledningen brottades med under införandet av FDL. Tre centrala svårigheter som identifierades i vår analys rörde: vikten av samarbetszon i ett i grunden uppdelat uppdrag, att som verksamhetschef rekrytera en relation och därmed förutsättningar för FDL-chefer att utveckla en bottenplatta (Döös et al., 2013) för gemensamt ledarskap, samt likställighet även i praktiken mellan rektor/förskolechef och enhetschef. Studiens empiriska avsnitt visar också på potentiella lösningar på dessa svårigheter. Övergripande konstaterar vi även att den takt och omfattning med vilken förändringen infördes i kommunens olika skolformer kom att variera avsevärt. Inom grundskolan, där behovet av FDL var störst för att uppnå en hållbar pedagogisk utveckling, var takten långsam och införandet stannade till sist av. De FDL-verksamheter som fanns återgick till traditionella former. Inom förskolan var införandetakten successiv men snabb och utbredningen stor. Hos den verksamhetschef som ansvarade för gymnasiet och den kommunala vuxenutbildningen växte antalet FDL-verksamheter i stabil takt utifrån de där befintliga förutsättningarna, såsom en betydligt mindre chefsgrupp där enhetscheferna successivt kunde ta plats och integreras.

Förändringens karaktär och variationer

Den aktuella förändringen hade ett utgångsproblem som ledningen ville lösa och den åtgärd de började införa – FDL – var adekvat i förhållande till detta problem. Att det fanns ett reellt problem som den valda åtgärden adresserade är enligt tidigare studier ofta inte fallet (Balogun, 2006; Brunsson, 2006; Döös, 2008). Förändringen genomfördes här inte av en ledning som hemföll åt användandet av snabba och ytliga förändringsrecept, en risk Beer et al. (2005) beskrivit. Den byggde genuint på ledningens egna problematiseringar och lösningar på problem vid olika skolor och förskolor samt på en kontinuerlig hantering av de olika följder den iscensatta lösningen skapade. FDL:s tillblivelse karaktäriserades av gradvis framväxt inom ledningen innan förändringen riktades ut mot organisationen. Den risk som visade sig finnas låg snarare i förändringens höga innovationsgrad.

FDL som organisationsförändring kan, med stöd i Porras och Robertsons (1994) typologi, kategoriseras som planerad och diskontinuerlig, dock med vissa

kontinuerliga drag i meningen att brottet mot det hittillsvarande kom successivt och partiellt. Det successiva och partiella införandet av en ny ledningsmodell innebar parallell samexistens med gamla ledningsstrukturer. Diskontinuerliga planerade förändringar anses särskilt svåra att genomföra, vilket sammanhänger med att förändringsmotstånd uppstår bland medarbetare samtidigt som brottet mot det hittillsvarande innebär att organisationens styrande värderingar måste förändras. FDL med sin innovativa likställighet mellan två chefer i toppen av en organisation utgjorde en andra ordningens förändring (Bartunek & Moch, 1987) som utmanade styrande värderingar om hur chefspositioner ska utformas och ledas. Samtidigt som hittillsvarande *theory-in-use* fortsatte att vara giltig för verksamheter som inte gick över till FDL behövde en ny *theory-in-use* (Argyris, 1990) utvecklas och etableras. Detta gällde i det aktuella fallet inte enbart medarbetare utan i minst lika hög grad ledningen själv. Vi återkommer till detta under avsnittet Lärande ledning.

Utifrån aspekter som tidigare forskning bidragit med angående vad som krävs för att ett förändringsarbete ska bli framgångsrikt (till exempel Kotter, 2012; Pettigrew, 1987) lyfter vi några tolkningar av förändringen och av att dess takt och utbredning blev mycket olika inom olika verksamhetsgrenar. Inom ledningen fanns vid FDL:s start en uppenbar insikt om förändringsbehovet som även sågs som brådskande, rentav tvingande för dem själva för att få goda verksamhetsresultat. Vi ställer oss frågan om hur spridd ledningens insikt om förändringsbehov var ute i verksamheterna. Kanske stötte FDL-idén särskilt på mycket motstånd hos rektorer som vare sig hade kunskap om hur chefer kan dela ledarskap eller en vilja att släppa från sig ansvar, makt och status. Möjligen fanns en rädsla för att tappa i status och prestige eftersom ett antal rektorer inte var den skickliga pedagogiska ledare som FDL krävde. I några fall uppnådde man de tidiga öar av framgång som Pettigrew (1987) efterlyst för framgångsrik förändring, emellertid fick man även handskas med tidiga öar av misslyckande, exempel där FDL-par inte fungerade ihop. Vi antar att detta fick negativa konsekvenser som försvårade för FDL att få genomslag på bred front inom särskilt grundskolan. Att FDL där användes för problemlösning på skolor med akuta svårigheter kan också ha försvårat utbredningen. I förskolan var förändringen lättare att genomföra och även efterfrågad av ett antal förskolechefer. Förskolemedarbetare är vana vid likställt samarbete (Rubinstein Reich et al., 2017) och hade en annan beredskap för en likställd ledningsform. I förskolan uppstod inte heller samma stora statusskillnad inom FDL:s två funktioner, som blev fallet i skolan. Med andra ord var FDL som ledningsform densamma överallt men den kontext i vilken den skulle införas olikartad. Även respektive verksamhetschef hade sin bakgrund i samma verksamhetstyp som hen ledde, ett slags kulturellt inbäddad representant. Lokal kontext liksom den rektor/förskolechef som ibland redan fanns i verksamheten hade

betydelse i varje beslut om att införa ledningsformen och i hur den togs emot. Med de personförändringar som skedde inom ledningsgruppen redan efter två och ett halvt år med FDL, finns det slutligen anledning att anta att förutsättningarna minskade radikalt för att ge förändringen det uthålliga och konsistenta stöd som tidigare studier framhållit som väsentligt (Klinga et al., 2018; Kotter, 2012; Pettigrew, 1987).

Lärande ledning utan FDL-gemensamma handlingsstrukturer

Ovana vid att leda likställt delat ledarskap innebar både behov av och tillfällen för ledningen att lära och lära om, enskilt och gemensamt. Som Anderson och Ackerman Anderson (2010) tidigare funnit vid omvälvande förändring ställde även här förändringens karaktär höga krav på ledningen och att de förändrade synsätt och vanor. Konkret behövde de utveckla ny kompetens för att leda enhetscheferna inom deras område samt i vissa fall på djupet förändra synsätt angående den lönemässiga värderingen. Att utgångsproblemet var brett förekommande i Sverige innebar inte att detsamma gällde den valda lösningen, FDL. I Skolsverige, liksom i skollagen och samhället i övrigt, är utgångspunkten att en chefsposition innehas av en person (Döös et al., 2018). Förändringens likställighet mellan rektor/förskolechef och enhetschef hade en innovationsgrad som innebar att det inte fanns tidigare kunskap i skolsystemet att luta sig mot angående införande och ledning. Ledningen stod ensam i meningen att inga regler, normer, förordningar och lagar är anpassade för att underlätta och stödja ledningsformer där ansvar axlas jämbördigt av flera, i synnerhet inte former som bygger på formell organisationshierarkisk likställighet.

Individuellt lärande förekom tydligt, exempelvis rörande rekrytering till FDL, mötesorganisation samt lönesättning och utbildning för enhetschefer. Vår analys av ledningens samtal om förändringen visar även på förekomst av kollektivt lärande (Larsson, 2018) avseende vikten av att leda det uppdelade FDL-uppdraget som gemensamt. Däremot noterar vi en frånvaro av kollektivt lärande i övriga ovan beskrivna svårigheter. Som grupp drog de inte gemensamma slutsatser eller formade gemensamma handlingsstrukturer angående FDL som ledningsform. Vi menar, med stöd i Anderson och Ackerman Anderson (2010) och Larsson (2018), att en sådan lärkvalitet vore gynnsam hos en ledningsgrupp som leder förändringsarbete, särskilt ett diskontinuerligt sådant med hög innovationsgrad. Vi ställer frågan om ett mer omfattande kollektivt lärande inom ledningsgruppen hade stabiliserat förändringen och lett till att grundskolan tidigt ökat sitt antal skolor med FDL-verksamhet. En tillräckligt stor kritisk FDL-massa, som kunnat förändra rektorers föreställningar om FDL som ledningsform hade kunnat göra skillnad.

Dags för andra organisationsideal

Ledarskap vilar i vårt samhälle sedan länge på en föreställning om att en chefsposition bör tillsättas med en enda person (Fayol, 1916). Singulärt ledarskap är förankrat i människors föreställningar som något självklart. Kollektiva ledarskapsformer finns, men avviker från den dominerande föreställningen om hur ledarskap utövas och bör utövas (Döös & Wilhelmson, 2019a; Döös et al., 2013). Kunskap om delat ledarskap mellan chefer var inte heller det ledningen byggde på när de uppfann sin modell. Genom innovativ tolkning av skollagen (SFS 2010:800) identifierade de ett handlingsutrymme för avlastning genom likställt delat ledarskap i krävande uppdrag. Lagen i sig är dock ett tydligt uttryck för samhällets för-givet-taganden och för den nationella nivåns bristande beredskap inför kollektiva ledningsformer. Den präglas av en överdriven tilltro till att en singular chef ska vara ständigt kapabel att klokt lösa alla frågor (Döös et al., 2018).

Många organisationer inom skolväsendet står inför frågor och problem som kräver att man funderar över lämpliga sätt att organisera verksamhet och arbets-sätt. Verklighetens problem är komplexa i meningen att osäkerhet råder och inga enkla lösningar står till buds. För att klara komplexitet krävs förmåga att överblicka och förstå gemensamt. Tengblad et al. (2018) menar att det är dags att överge individorienterade organisationsideal och att krav nu framträder ”på ett chefskap som bryter mot det traditionella chefsparadigmet om att i förväg, och som solitär, planera, koordinera, besluta och kontrollera verksamheten” (s 194). Utan att vilja detaljreglera och föreskriva specifika organisatoriska lösningar ser vi delat ledarskap mellan chefer, i både likställd och olikställd form, som en del av framtidens lösningar. Kunskap om chefer som i olika former delar ledarskap finns redan i betydande omfattning, såväl i Sverige (till exempel Döös et al., 2013; Wilhelmson & Döös, 2019b) som internationellt (till exempel Court, 2004; Eckman & Kelber, 2009; Grubb & Flessa, 2006; Heenan & Bennis, 1999). Att införa och leda detsamma som organisatorisk lösning kräver däremot fortsatt kunskapsutveckling och forskning. Frågor som återstår för framtida forskning är hur och under vilka omständigheter det är möjligt att som ledning införa ett chefssamarbete byggt på likvärdighet i en organisation som i övrigt har hierarki, statusskillnader och autonomi som väsentliga ingredienser.

REFERENSER

- Anderson, D. & Ackerman Anderson, L. (2010): *Beyond change management. How to achieve breakthrough results through conscious change leadership*. San Francisco: Pfeiffer.
- Argyris, C. (1990): *Overcoming organizational defenses*. New York: Allyn and Bacon.
- Balogun, J. (2006): Managing change: Steering a course between intended strategies and unanticipated outcomes. *Long Range Planning*, 39(1), 29-49.
- Bartunek, J.M. & Moch, M.K. (1987): First-order, second-order, and third-order change and organization development interventions: A cognitive approach. *Journal of Applied Behavioral Science*, 23(4), 483-500.

- Beer, M., Eisenstat, R. A. & Spector B. (1990): Why change programs don't produce change. *Harvard Business Review*, 68(6), 158-166.
- Beer, M., Voelpel, S. C., Leibold, M. & Tekie, E.B. (2005): Strategic management as organizational learning: Developing fit and alignment through a disciplined process. *Long Range Planning*, 38(5), 445-465.
- Berntson, E. (2019): Chefers arbetsmiljö och nära ledarskap – en enkätstudie om förutsättningar för chefskap i förskola och skola. I L. Wilhelmson & M. Döös (red): *Delat ledarskap i förskola och skola. Om täta samarbeten som kräver och ger förutsättningar* (s 181-196). Lund: Studentlitteratur.
- Bolden, R. (2011): Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269. doi: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- Bratton, J. (2010): Organizational design. I J. Bratton, P. Sawchuk, C. Forshaw, M. Callinan & M. Corbett (red): *Work and organizational behaviour* (2 uppl, s 276-306). New York: Palgrave Macmillan.
- Brunsson, N. (2006): Reforms, organization, and hope. *Scandinavian Journal of Management*, 22(3), 253-255.
- Burnes, B. (1996): No such thing as ... a "one best way" to manage organizational change. *Management Decision*, 34(10), 11-18.
- By, R.T. (2005): Organisational change management: A critical review. *Journal of Change Management*, 5(4), 369-380.
- Corin, L. (2016): *Job demands, job resources and consequences for managerial sustainability in the public sector: A contextual approach*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Corin, L. & Björk, L. (2017): *Chefers organisatoriska förutsättningar i kommunerna*. Stockholm: SNS Förlag.
- Court, M.R. (2004): Talking back to New public management versions of accountability in education: A co-principalship's practices of mutual responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 171-194. doi: 10.1177/1741143204041883
- Denis, J-L., Langley, A. & Sergi, V. (2012): Leadership in the plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 211-283. doi: 10.1080/19416520.2012.667612
- Döös, M. (2008): Genom arbetsuppgiftens glasögon - ett uppgiftsperspektiv på organisatoriska förändringsprocesser. I D. Tedenljung (red): *Arbetsliv och pedagogik* (2 uppl, s 69-110). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. (2011): Kompetensbärande relationer i en stadig bank. I O. Granberg & J. Ohlsson (red): *Organisationspedagogik - en introduktion* (s 51-73). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. (2015): Together as one: Shared leadership between managers. *International Journal of Business and Management*, 10(8), 46-58. doi: 10.5539/ijbm.v10n8p46
- Döös, M., Johansson, P. & Backström, T. (2014): Organisationsbilder och förståelse vid förändring - visualisering av arbetsintegrerade relationer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 20(3), 7-26. doi: http://journals.lub.lu.se/index.php/aoa/article/view/17755
- Döös, M., Madestam, J., Wilhelmson, L. & Örnberg, Å. (2018): The principle of singularity: A retrospective study of how and why the legislation process behind Sweden's Education Act came to prohibit joint leadership for principals. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2-3), 39-55. doi: http://doi.org/10.7577/njcie.2757
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2019a): Begrepp och tidigare forskning. I L. Wilhelmson & M. Döös (red): *Delat ledarskap i förskola och skola. Om täta samarbeten som kräver och ger förutsättningar* (s 15-43). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2019b): En social innovation tar plats – huvudmannen inför en ny ledningsform. I L. Wilhelmson & M. Döös (red): *Delat ledarskap i förskola och skola. Om täta samarbeten som kräver och ger förutsättningar* (s 135-157). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M., Wilhelmson, L. & Backström, T. (2013): *Delat ledarskap. Om chefer i samarbete* (2 rev uppl). Stockholm: Liber.
- Döös, M., Wilhelmson, L., Madestam, J. & Örnberg, Å. (2017): The shared principalship: Invitation at the top. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 344-362. doi: 10.1080/13603124.2017.1321785
- Eckman, E.W. (2006): Co-principals: Characteristics of dual leadership teams. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 89-107. doi: 10.1080/15700760600549596
- Eckman, E.W. (2007): The coprincipalship: It's not lonely at the top. *Journal of School Leadership*, 17(3), 313-339.

Att förändra organisatoriska förutsättningar: Erfarenheter av att införa funktionellt delat ledarskap i skola och förskola

- Eckman, E.W. (2017): A case study of the implementation of the co-principal leadership model. *Leadership and Policy in Schools*. doi: 10.1080/15700763.2016.1278243
- Eckman, E.W. & Kelber, S.T. (2009): The co-principalship: An alternative to the traditional principalship. *Changing and Planning*, 40(1/2), 86-102.
- Fayol, H. (1916): *Administration industrielle et générale* (Översättning till svenska 2008 av Karin Holmblad Brunsson). Stockholm: Santérus.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (red) (2011): *Organisationspedagogik - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Gronn, P. (2015): The view from inside leadership configurations. *Human Relations*, 68(4), 545-560.
- Grubb, W.N. & Flessa, J.J. (2006): "A job too big for one": Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518-550.
- Heenan, D.A. & Bennis, W. (1999): *Co-leaders. The power of great partnerships*. New York: John Wiley & Sons.
- Jacobsson, B. & Svensson, J. (2017): *Rektorer. Om konsten att hantera motstridiga krav*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlöf, B. & Helin Lövingsson, F. (2005): *Om organisation*. Stockholm: Svenska Förlaget.
- Klinga, C., Hasson, H., Andreen Sachs, M. & Hansson, J. (2018): Understanding the dynamics of sustainable change: A 20-year case study of integrated health and social care. *BMC Health Services Research*, 18(400), 1-12. doi: 10.1186/s12913-018-3061-6
- Kotter, J.P. (2012): *Leading change*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Larsson, P. (2016): Organisatoriska förutsättningar för kollektivt lärande. I O. Granberg & J. Ohlsson (red): *Kollektivt lärande - i arbetslivet* (s 151-176). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, P. (2018): Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I N. Rönström & O. Johansson (red): *Att leda skolor med stöd i forskning - exempel, analyser och utmaningar* (s 389-416). Stockholm: Natur & Kultur.
- Munkhammar, I. (2014): Förskolechefers kamp i och om ledarskap. I E. Nihlfors & O. Johansson (red): *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy* (s 211-230). Malmö: Gleerups.
- Paynter, S.M. (2003): A study of the co-principalship in two charter schools *Dissertations and Theses*. Paper 146. South Orange: Seton Hall University.
- Pettigrew, A. (1987): *The management of strategic change*. Oxford: Basil Blackwell.
- Porras, J.I. & Robertson, P.J. (1994): Organizational development: Theory, practice and research. I H.C. Triandis, M.D. Dunnette & L.M. Hough (red): *Handbook of industrial and organizational psychology* (2 uppl, Vol 3, s 719-822). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Quick, K.S. (2017): Locating and building collective leadership and impact. *Leadership*, 13(4), 445-471. doi: 10.1177/1742715015605348
- Rubinstein Reich, L., Tallberg Broman, I. & Vallberg Roth, A-C. (2017): *Professionell yrkesutövning i förskola: Kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tengblad, S., Berntson, E. & Cregård, A. (red) (2018): *Att leda i en komplex organisation*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westling, G. (2002): Balancing innovation and control. *The role of face-to-face meetings in complex product development projects*. Doktorsavhandling, Stockholm: Handelshögskolan.
- Wilhelmson, L. & Döös, M. (2018): Samledarskap i skola och förskola - en förlorad potential. I O. Johansson & L. Svedberg (red): *Att leda mot skolans mål* (2:3 uppl, s 151-164). Malmö: Gleerups.
- Wilhelmson, L. & Döös, M. (2019a): Med uppdelade beslutsmandat – att arbeta i funktionellt delat ledarskap i förskola och skola. I L. Wilhelmson & M. Döös (red): *Delat ledarskap i förskola och skola. Om täta samarbeten som kräver och ger förutsättningar* (s 159-179). Lund: Studentlitteratur.
- Wilhelmson, L. & Döös, M. (red) (2019b): *Delat ledarskap i förskola och skola. Om täta samarbeten som kräver och ger förutsättningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Yankee, D.K. (2017): *A measure of attributes and benefits of the co-leadership model: Is co-leadership the right fit for a complex world?* Ann Arbor: ProQuest LLC.

ABSTRACT

The assignment as principal and pre-school manager is extensive and not seldom heavy. This paper contributes knowledge about the experience of a local educational organiser when implementing managerial shared leadership in the form of function-shared leadership (FSL) in schools and pre-schools. The implementation aimed at achieving better results by means of improved pedagogical leadership, better health and use of resources. The study builds on recorded meetings and interviews with the local educational authority's management group that initiated and organised the new leadership form. Important contributions concern recruitment, equality in practice and the need for a collaborative zone.

Key words: shared leadership, leadership form, learning, organizational change, organizational ideal, school administration