

Erfarenheter av delat ledarskap i den lokala skolan: Rektors och arbetslagsledares röster

LENA WILHELMSON

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

MARIANNE DÖÖS

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

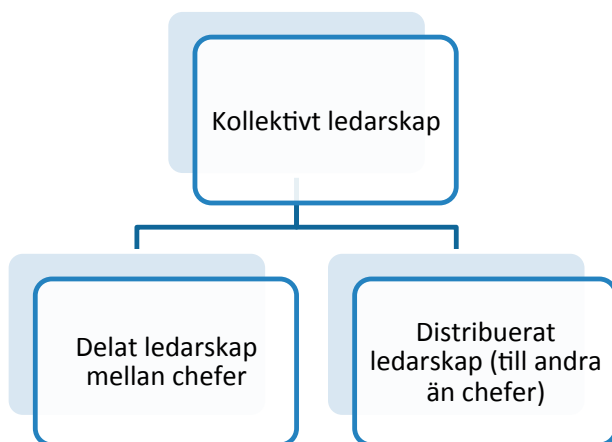
Syftet med denna artikel är att bidra till kunskapen om delat ledarskap mellan chefer och mer specifikt att belysa och diskutera delat rektorskap. Delat ledarskap mellan rektorer har i andra länder beskrivits som en lösning på rektors trängda arbetssituation och höga arbetsbelastning. Teoretiska utgångspunkter är lärteori och teori om kollektiva ledarskapsformer. Kvalitativa data från rektorer, biträdande rektorer samt arbetslagsledare vid fem skolor med delat ledarskap är empirisk grund. Resultaten visar på värdet av att som rektor inte vara ensam med arbetsuppgifterna, problem blir hanterbara vilket ger en hälsosam trygghet. För skolor som var uppdelade i flera skolenheter tillkom svårigheter med visst dubbelarbete samt oklarhet angående skolan som helhet. Ett teoretiskt bidrag till kunskapen om delat ledarskap mellan chefer är förståelsen av invitering som horisontell över organisatoriska gränser. En kritisk granskning av dominerande föreställningar om organisation och ledarskap efterlyses i avsikt att ge skolor möjlighet att välja gemensamt ledarskap.

INLEDNING

Ledarskap beskrivs i forskningslitteraturen i ökande omfattning som kollektivt (Denis m.fl., 2012; Uhløi & Müller, 2014). Forskning om delat ledarskap mellan chefer är en del av denna trend, även i skolverksamhet (Eckman & Kelber, 2009; Grønn, 2008). Delat ledarskap mellan chefer är vanligt förekommande i svenskt arbetsliv (Döös m.fl., 2012) och i huvudsak juridiskt möjligt (Öman, 2005). Att organisera skolledningsfunktionen som gemensam har i andra länder beskrivits som en lösning på rektors många gånger svåra

och mångfasetterade uppdrag (t.ex. Court, 2003). Den ensamhet som beskrivs omge rektorsuppdraget (Kelchtermans m.fl., 2011), kontrasteras mot en känsla av trygghet och gemensamt ansvar i rektorskap som delas (Eckman, 2007). Den enkelhet som ligger i att på sin arbetsplats söka ett nära samarbete med en eller flera personer man har förtroende för innebär att delat ledarskap i många fall uppstår som ett svar på möjligheter och behov chefer själva identifierar i sina verksamheter (Döös m.fl., 2013).

Kollektivt ledarskap i organisationer ser vi som en samlande term för gemensamt ansvarstagande. Som företeelser blir då delat ledarskap respektive distribuerat ledarskap delmängder av kollektivt ledarskap (se Figur 1). I det första fallet avser vi nära samarbete inom en chefsposition genom ett gemensamt ansvarstagande för chefsuppdragets uppgifter. I det andra fallet chefers utfördelning av ansvar och makt till andra än chefer.



Figur 1. Kollektivt ledarskap i organisationer.

När det gäller skolans chefsuppdrag infördes med nu gällande skollag begränsningar för vilka slags samarbetslösningar som är tillåtna för rektorer samt ett nytt organisationsbegrepp: skolenhet (Skollagen, 2010:800, 1 kap. 3 §). En skolenhet ska ha en enda rektor. Enligt Court (1998) var det 'New Public Management', det vill säga den globala trend där styrningsidéer från privata företag införs inom verksamheter i offentlig sektor, som på Nya Zeeland ledde till att det blev olagligt att vara fler än *en* person som rektor för en skola. Detta innebar att rektorer som ville samarbeta i formellt likställt ledarskap antingen måste turas om att vara den formellt utsedda rektorn för en viss tidsperiod, eller att informellt uppnå ett förtätat samarbete mellan en biträdande rektor

och en rektor (a.a.). Att på sådana sätt osynliggöra de faktiska och nydanande arbetsformerna innebär att den hierarkiska och individualistiska ledarskapsmodellen inte utmanas. På pappret är ledarskapet fortfarande singulärt och sociala demokratiska former av ledarskap förhindras genom att tystas och omformuleras, menar Court (1998). Rollen som superrektor, individen som bär alla bördor, som driver och utvecklar skolor, är en del av en traditionell hierarkisk organisationsmodell menar också Eckman (2006).

Vår egen tidigare forskning om delat ledarskap (se t.ex. Döös m.fl., 2003; Wilhelmson, 2006) är empiriskt baserad och utförd i privata och offentliga organisationer med chefer i helt olika sorters verksamhet som skola, förskola, vård, telekom, fastighetsförvaltning. En övergripande slutsats är att delat ledarskap kan ge chefer styrka att hantera dilemman och komplexitet i dagens arbetsliv. Rektorer har en erkänt svår arbetssituation (Arbetsmiljöverket, 2011; SOU, 2015:22) i verksamheter som kännetecknas av korstryck (Berg, 2011) och motstridiga värdesystem (Svedberg, 2011). Med de svårigheter som chefsuppdraget innebär framstår det som olyckligt att gällande skollag begränsat möjligheterna till gemensamt ansvarstagande för rektorer (Örnberg, 2016). Vi ser en bristande överensstämmelse mellan forskningens rön och skollagens regelverk som är problematisk. Det betyder dock inte att delat ledarskap är en mirakelkur som i sig själv löser problem, liksom med singulärt ledarskap handlar det till syvende och sist om hur det utförs och under vilka villkor.

Syfte

Syftet med denna artikel är att bidra till kunskapen om delat ledarskap mellan chefer och mer specifikt att belysa och diskutera delat rektorskap. Vi belyser hur rektorer, som själva säger att de delar ledarskap, organiserat ledningsfunktionen som ett nära samarbete mellan två eller flera personer, med andra ord ett delat ledarskap mellan chefer. Erfarenheter av delat rektorskap synliggörs genom både rektorströster och arbetslagsledarröster.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Artikeln lärteoretiska utgångspunkter finns inom organisationspedagogik (Granberg & Ohlsson, 2011) och teori om kollektiva ledarskapsformer (t.ex. Döös, 2015; Pearce & Conger, 2003). Utifrån en handlingsteoretisk ansats skapas kunskap och begrepp om delat ledarskap som ett organiserande av villkor för utveckling av kompetens i organisationers vardagsarbete. Härmed betonas betydelsen av att verksamheter organiseras så att lärande sätts i system (Döös & Wilhelmson, 2016; Larsson & Löwstedt, 2002).

Att lära i handling

Lärande är den process genom vilken människor förändrar sätt att tänka och/eller handla, och den process som genererar kompetens. Lärande pågår integrerat i att människor utför handlingar vid utförande av arbetsuppgifter (Dixon, 1994; Kolb, 1984). Genom sina handlingar konstruerar och omkonstruerar människor fortgående egna tankenätverk (Döös, 2011) samtidigt som handlingarna skapar lärvillkor för kommande situationer. Med *handling* avses något en människa gör och har till avsikt att göra, handlingar är med andra ord riktade mot mål (Granberg & Ohlsson, 2011). Lärande ser vi däremot som en på-köpet-aktivitet (t.ex. Eraut, 2011) genom att lärandet inte utgör handlingens avsedda mål, utan är en konsekvens av handlingen. I handling inbegrips även talhandlingar och kommunikativt handlande (Habermas, 1996; Rönström, 2006). Med *kompetens* avses en förmåga till adekvat handling i ett specifikt sammanhang. Utöver att vara individuell är kompetens buren i relationer mellan människor, så kallade *kompetensbärande relationer* (Döös, 2011). Dessa byggs upp genom de interaktioner som sker när människor använder sig av varandras kunskap och kompetens för att utföra sina arbetsuppgifter. Relationerna utgörs av interaktionens underliggande flöden som är av betydelse för kompetensens framväxt och kvalitet. Genom nuets interaktioner byggs således relationer som finns över längre tid och med varierande interaktionsmängd.

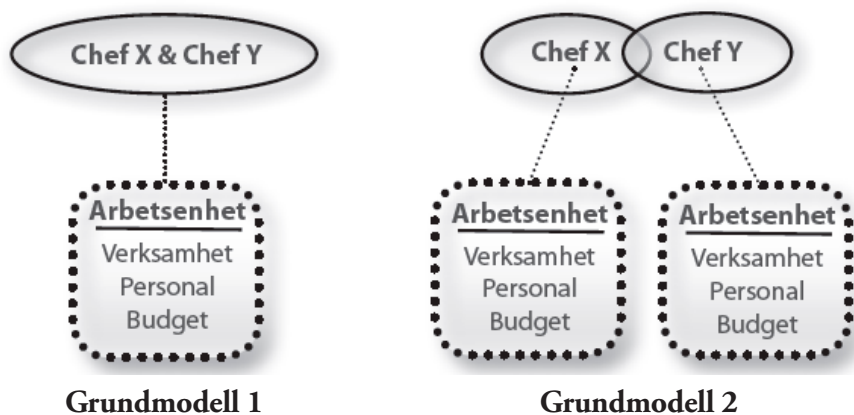
I organisationer förekommer inte sällan mål som är delvis motstridiga men som likväl tillsammans är väsentliga för verksamheten. Begreppet *arena* har använts för att belysa att politiska partier måste förena olika och ibland konflikterande mål i arbetet med att realisera sin politik, mot det övergripande målet om att förändra samhället i någon viss riktning (Sjöblom, 1968), samt att de som agerar på respektive arena har att förhålla sig till olika grupper av intressenter. När en organisation i den meningen måste förena det svårförenliga behöver chefer kunna hantera motstridiga mål och fortlöpande avgöra vad som är ändamålsenligt handlande. Vidare är förekomsten av gemensamma handlingsarenor, i meningen platser där andras handlingar syns och kan förstås, centralt för kollektivt lärande (Döös & Wilhelmson, 2011). Begreppet arena används här såväl för att begripliggöra gemensamt lärande som för att diskutera uppgiftsfördelning i rektorsuppdraget.

Ledarskap i kollektiv form

Ledarskap definieras vanligen i termer av påverkan (Yukl, 2002). Här betonas vi tanken om ledarskap som ett ansvarstagande (Romanowska, 2014) som underlättar individuella och kollektiva ansträngningar för att uppnå gemensamma mål (Yukl, 2002). *Delat ledarskap* avser, liksom delat rektorskap, ett

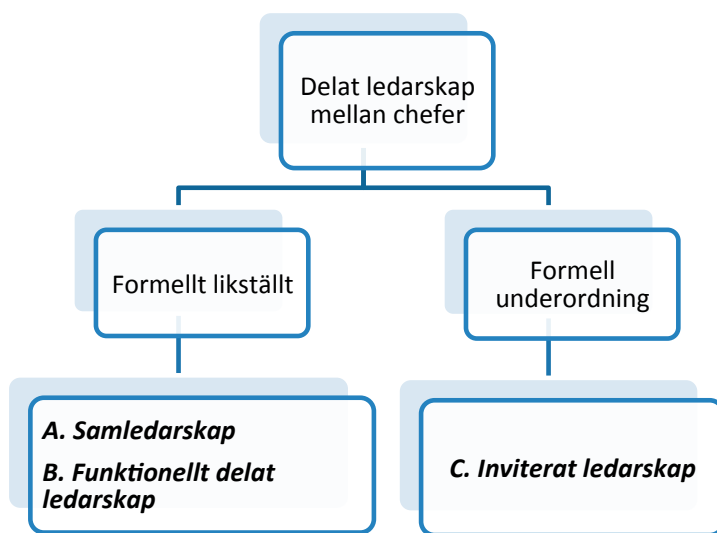
förtätat samarbete där chefer på ett eller annat sätt tar gemensamt ansvar för en organisatorisk helhet (Döös m.fl., 2013). Chefernas samarbetsprocesser kan teoretiskt förstås som distribuerade, det vill säga som rörliga och växlande där man på bland annat kompetensgrund turas om att både ge och tilldelas legitimitet (t.ex. Pearce & Conger, 2003). Distribuering som teoretiskt perspektiv ser vi som relevant för att förstå och diskutera frågor om exempelvis uppgiftsfördelning mellan chefer i ett delat ledarskap.

Med formell organisationsstruktur som utgångspunkt görs en åtskillnad mellan om chefspositionen gäller en gemensam enhet, eller om cheferna har var sin egen enhet och samarbetar över gränsen däremellan. Delat ledarskap mellan chefer kan därmed utövas enligt två *organisatoriska grundmodeller* (Wilhelmson m.fl., 2006). Se Figur 2.



Figur 2. Två organisatoriska grundmodeller för delat ledarskap mellan chefer (Döös m.fl., 2013)

Inom Grundmodell 1 har vi begreppsliggjort kategorier av delat ledarskap mellan chefer i relation till hur de förhåller sig till formell organisationshierarki respektive inbördes uppgiftsfördelning (Döös, 2015). Se Figur 3. Dessa kategorier av delat ledarskap är *samledarskap* (Döös m.fl., 2003; Wilhelmson, 2006; Öman, 2005), *funktionellt delat ledarskap* (Döös & Wilhelmson, 2003) och *inviterat ledarskap* (de Voogt & Hommes, 2007; Döös, 2015).



Figur 3. Tre begrepp (A-C) för delat ledarskap mellan chefer inom en enhet, dvs. Grundmodell 1.

Samledarskap definieras utifrån att de som delar ledarskap gör det inom samma chefsposition och därmed är formellt likställda i organisationshierarkin. Centralt är att de arbetar utifrån principen att chefsuppdragets uppgifter är gemensamma och växeldrar i dessa. Därmed drar deras arbetsintegrerade lärande inte isär dem genom motstridiga vardagserfarenheter. Tidigare kunde två rektorer både ha och ta ansvar för en och samma skola utifrån en formell likställighet på positionen (Wilhelmson & Döös, 2016). Även funktionellt delat ledarskap innebär formell likställighet men de som delar utför arbetsuppgifter inom skilda uppgiftsområden, exempelvis produktion respektive ekonomi i ett industriföretag. Verksamheten som helhet har cheferna gemensamt ansvar för (Döös m.fl., 2013). Inviterat ledarskap innebär en formell hierarkisk över- och underordning mellan dem som delar, där den som formellt innehar chefspositionen bjuder in den andra till att i praktiken ta gemensamt ansvar för hela uppdraget (Döös, 2015). Det vanligaste exemplet är att samarbetet mellan chef och biträdande förtätas, vilket beskrivs av Heenan och Bennis (1999) som att ledarna ser varandra som jämbördiga i alla andra avseenden än den formella rangordningen.

Väl fungerande delade ledarskap bygger på att cheferna har en gemensam grund att stå på. Den utgörs av tre förutsättningar som vi benämnt det delade ledarskapets *bottenplatta* (Döös m.fl., 2013):

- Prestigelöshet
- Förtroende cheferna emellan
- Gemensamma värderingar angående dels vad man som chef vill med verksamheten, dels hur man bemöter människor

Det är vanligt att chefer som delar ledarskap framhåller fördelar med att de är olika som personer samt att mycket kommunikation är nödvändigt. Förekomsten av sprickor i bottenplattan är en av två huvudorsaker när delade ledarskap misslyckas (Döös m.fl., 2013). Den andra huvudorsaken ligger i att omgivningen på något sätt ställer upp hinder. Skollagens förbud mot samledarskap är ett sådant hinder (Wilhelmson & Döös, 2016). Exempel på andra hinder är misstroende från överställd chef, att arbetsbördan inte tillåter tillräcklig tid för samtal och samordning mellan cheferna, eller att det saknas ett hållbart juridiskt avtal som grund vid gemensamt ägande av en verksamhet (Döös m.fl., 2013, s. 102 ff).

Inom forskningen om delat ledarskap mellan chefer finns kunskapsluckor vad gäller inviterat ledarskap, särskilt när det bygger på att arbetsuppgifter delas upp samt delade ledarskap enligt grundmodell 2, och allmänt om medarbetarens uppfattningar.

METOD

Artikeln bygger på en kvalitativ studie av delat ledarskap i skolor där rektorer, biträdande rektorer och arbetslagsledare intervjuats under 2014-2015. I valet av skolor och i analys av data har begreppslig förståelse använts från tidigare forskning om delat ledarskap samt en lärteoretisk förståelse av hur människor lär och utvecklar kompetens i arbete.

Val av skolor

Valet av skolor har styrts av att det på skolan funnits någon form av delat ledarskap och att vi fått information om det från någon av skolans rektorer eller biträdande rektorer. Ett positivt urval i den meningen att informanten sett ett värde i att arbeta i delat ledarskap. Valet av skolor skedde när gällande skollag nyligen trätt i kraft och därmed hindrat lagliga möjligheter att leda en och samma skolenhet i samledarskap. Det innebär även risk för ett negativt urval i den meningen att skolledare som samarbetar särskilt tätt inte ger sig till känna av rädsla för att bli uppmärksammade och förhindrade att fortsätta samarbetet av huvudman eller Skolinspektionen (Wilhelmson & Döös, 2016). Utöver ovanstående har vi eftersträvat variation genom att välja skolor med

delat ledarskap såväl enligt grundmodell 1 (inom en skolenhet) som grundmodell 2 (mellan skolenheter) samt såväl kommunala som fristående skolor, såväl grund- som gymnasieskolor, och skolor med olikheter vad gäller söktryck och elevers socioekonomiska bakgrund.

Datainsamling och analys

Data insamlades vid tre grundskolor och två gymnasieskolor, och utgörs av en kombination av fältbesök, mötesobservationer vid ledningsgrupps- och arbetslagsmöten, mikroreflektioner samt semistrukturerade intervjuer med åtta rektorer, nio biträdande rektorer (varav en med en motsvarande funktion men annan titel) och 15 arbetslagsledare. Samtliga rektorer och alla utom två biträdande vid de fem skolorna har intervjuats samt antingen hälften eller alla arbetslagsledare vid respektive skola. Bland rektorer och biträdande finns tio kvinnor och sju män, de har med några undantag lärarbakgrund. De har arbetat som skolledare i mellan tre och 21 år; för flera var detta deras första rektorsuppdrag. Av de intervjuade arbetslagsledarna är elva kvinnor och sju män, samtliga är också lärare. Observationerna följde vissa riktlinjer som fokuserade interaktion och bemötande. Vid intervjuerna användes intervjuguider som fokuserade erfarenheter av hur ledningsarbetet gjordes, hur arbetsuppgifter fördelades inom rektorsteamet samt hur de intervjuade tänkte kring erfarenheterna av detta.

Det datamaterial som här används har tyngdpunkten på intervjuer och mikroreflektioner medan minnesnoter från observationer utgör bakgrundskontext. Intervjuer och mikroreflektioner har transkriberats. Alla uttalanden som i resultatavsnittet är inramade av citattecken är hämtade från dessa. Resultatredovisningen bygger på samtliga intervjuer; drygt hälften av intervjuade rektorer och biträdande samt tre fjärdedelar av intervjuade arbetslagsledare är direkt citerade. Det är vanligt att de intervjuade använder benämningen ”rektorer” och i det inkluderar de biträdande rektorerna. I vår text gör vi på liknande sätt utom där det är särskilt viktigt att lyfta fram att det är biträdande rektorer som uttalat sig. Organisationer och individer är helt avidentifierade. En lättare redigering har gjorts av de citat som används. Egennamn och hon eller han är ersatt av hen.

För att undvika igenkänning har vi avstått från att analysera respektive skola som ett fall och istället analyserat data utifrån kategorierna rektor, biträdande rektor och arbetslagsledare samt utifrån att de arbetar på en skola med en viss grundmodell och form av delat ledarskap. Övergripande har samarbetet fokuserats, det vill säga det delade ledarskapet rektorer emellan samt mellan rektorer och biträdande rektorer. Analyser gjordes fortlöpande i projektgruppen och parallellt med fortsatt datainsamling; i slutskedet genomlästes samtliga transkriptioner av två forskare varvid analyser gjordes skola för

skola. På den grunden övergick vi till att se mönster i hur rektorer, biträdande och arbetslagsledare menar att det delade rektorskapet görs liksom i deras erfarenheter av detta. Såväl likheter som variationer i intervjumaterialet har uppmärksammats.

RESULTAT

Nedan redovisas först rektors och sedan arbetslagsledares uppfattningar om det aktuella rektorssamarbetet i respektive skola, så som de kom till uttryck i intervjuerna. Allra först ges en översiktlig introduktion till studerade skolor.

Introduktion till studerade skolor

De studerade skolorna har mellan 400 och 1000 elever. Varje skola har minst en rektor, ledningsgrupp och arbetslag. Därutöver finns många skillnader. På två skolor finns flera rektorer som leder var sin skolenhet; dessa skolor består alltså av flera skolenheter. Tre skolor består av *en* skolenhet som leds av en rektor och hans biträdande. I dessa tre blir därmed skola och skolenhet synonymt. På fyra skolor finns en eller flera biträdande rektorer och på fyra finns arbetslagsledare. Antalet biträdande rektorer inom en skolenhet varierar mellan en och fyra. Skolor som består av flera skolenheter har vissa gemensamma funktioner och viss gemensam personal. Respektive rektor har tillsammans med sina kolleger valt omfattning och sätt för samarbetet i ledningsfunktionen.

Beslut om antal skolenheter samt om biträdande rektorer får förekomma eller inte tas på huvudmannanivå, medan ledningsgruppens sammansättning, antal arbetslag och hur de är organiserade, samt om man väljer att ha arbetslagsledare eller ej, beslutas på den lokala skolan. Samtliga rektorer är rektor på heltid, bland de biträdande varierar den formella omfattningen mellan 50-100 procent. Det delade rektorskapet utövas som duo, trio eller kvintett mellan rektorer och/eller biträdande rektorer.

Arbetslagsledare ingår i skolans eller skolenhetens ledningsgrupp, men det är i kärnan av rektorer och biträdande rektorer som det närmaste samarbetet i ledningen av skolorna sker. I skolor som består av *en* skolenhet, med rektor och biträdande rektor(er), blir den naturliga följderna ett gemensamt ansvarstagande för skolan som helhet, med fastlagda tider och rutiner för ledningsgruppsmöten, elevhälsomöten, med mera. I den ena enhetsuppdelade skolan finns gemensamma och gränsöverskridande ledningsgruppsmöten, men inte på den andra. I båda fallen finns enhetsinterna ledningsgruppsmöten. Det delade ledarskapet bygger här på rektorernas informella relationer och det värde de ser i att samarbeta. När det finns ledningsgruppsmöten över enhetsgränserna innebär det att även arbetslagsledare och biträdande rektorer från olika skolenheter möts regelbundet i en ledningsgrupp avsedd att hantera

skolan som helhet. Ledningsgruppsmöten handlar oftast om praktiska frågor, avstämningar och informationsutbyte. Men de är också ett tillfälle för att fånga upp stämningar och ibland uppstår längre samtal om problem som behöver lösas.

Rektorers röster om sitt ledningssamarbete och dess kvaliteter

Nedan beskrivs hur rektorer organiserar sitt samarbete och hur det vuxit fram samt vilka förutsättningar detta sätt att organisera arbetet kräver och om följderna för rektorerna själva och för verksamheten. Rektorer och biträdande betonar huvudsakligen positiva aspekter av samarbetet, särskilt för dem själva men även för verksamheten. Svårigheter belyses lite mer i förbifarten och kan exempelvis röra att få ihop en enhetsuppdelad skola till en helhet, att vissa biträdande rektorer inte alltid ser djupet i samarbetet eller att antalet som delar är så stort att rektor likväl blir rätt ensam.

Rektorer organiserar sitt samarbete

Samarbetet skolledarna emellan har vuxit fram allteftersom. Rektorer med ansvar för olika skolenheter säger att de valde varandra vartefter: ”Vi började bolla saker med varandra och utifrån det så växte det fram en trojka.” En rektor som bjöd in en av skolans arbetslagsledare att bli biträdande rektor säger sig har gått på sin magkänsla av att de skulle kunna komplettera varandra bra, trots att de var rätt okända för varandra. Samarbetet har utvecklats på ett sätt som biträdande rektorn uppskattar: ”Det har blivit så som jag verkligen skulle vilja att ett samarbete ska se ut”. En annan biträdande rektor säger om skolans ledning: ”Vi har liksom vävts ihop till en jävligt bra matta. Det är ett bra team.”

I strävan att överskrida gränser, såväl mellan skolenheter som mellan program, stadier och arbetslag, ser rektorerna sitt delade ledarskap som ett verktyg för sammanhållning. I praktiken innebär det att arbetsuppgifter både delas upp och är gemensamma samtidigt. En uppdelning av arbetsuppgifter, gärna efter fallenhet och intresse, innebär att ansvar inom en enhet fördelas mellan flera personer, samtidigt som det yttersta ansvaret formellt alltid är rektorns. Kvaliteter som samarbetet kan leda till är av flera slag. Man har till exempel olika kontaktnät och olika roller, men gör en gemensam analys och taktik för att möta medarbetarna i någon viss fråga. När skolan består av flera enheter kan rektorssamarbetet exempelvis utjämna tillgång till och behov av resurser, i praktiken fördelas då kostnader mellan enheter, som formellt har olika budget, så att helheten blir stabil: ”alla tjänar på att hela skolan går bra”. Uppdelning av arbetsuppgifter och ansvar är både praktisk och tydlig, men ingen är ändå ensam i sina uppgifter. Ovanpå uppdelningen förekommer ständiga samtal om allt som behöver avhandlas för att hålla ihop helheten. Rektorer i studiens enhetsuppdelade skolor upplever det som en extra uppgift

att få ihop skolan till en helhet och enhetsuppdelningen försvårar möjligheten att hjälpas åt. Exempelvis måste varje enhet göra sin egen kvalitetsredovisning, likabehandlingsplan, statistik och egna underlag inför Skolinspektionens besök. Gemensamma mallar och att kommentera varandras dokument underlättar dock arbetet.

Biträdande rektorer som är integrerade i en gemensam rektorsfunktion talar i huvudsak med samma röst som sina rektorer. Irritationsmoment finns, ibland uppstår otydligheter, ibland dubbelarbete eller man klampar in på varandras områden. Biträdande rektorer som av någon anledning inte är integrerade i det innersta ledningsarbetet ser inte de djupare kvaliteterna i det nära samarbete som rektorerna själva värderar högt. Däremot ser de olikheter och otydligheter, vilket rektorerna själva uppmärksammar mindre. Orsakerna till att biträdande i vissa fall inte är integrerade i samarbetets kärna varierar, alltifrån att ha uppgifter som är avgränsade till en specifik del av verksamheten till att ha sitt arbetsrum i ett annat hus eller att helt enkelt inte ha blivit inbjuden till ett förtätat samarbete.

Förutsättningar för samarbete

Både rektorer och biträdande rektorer nämner liknande förutsättningar för att deras delade ledarskap ska fungera. Relationen dem emellan behöver karaktäriseras av ärlighet och öppenhet. Öppenhet och gemensam kunskap om verksamheten är en förutsättning för att vara delaktig i beslut. Även om rektorer och deras biträdande formellt sett inte har samma yttersta ansvar så tar de i flera fall gemensamt ansvar.

Rektorerna framhåller prestigelöshet som viktigt i samarbetet, vilket kan innebära att ”man kan tycka att saker är svårt eller att man kanske har gjort något mindre bra, eller att man kan hjälpas åt att få respons eller goda råd, eller lite handpåläggning kan det ju vara ibland”. Betydelsen av förtroende, att lita på varandra, nämns också, man berättar om att ha en känsla av värme och omtanke både sinsemellan och för organisationens och elevernas bästa. Man säger sig ha samma värderingar, exempelvis en människosyn där man möter varandra med respekt genom att fråga i stället för att ifrågasätta, såväl i ledningsgruppen som gentemot elever.

Underlättande för samarbetet är att enkelt ha tid och plats för samtal. Utan mer eller mindre ständigt pågående samtal är det risk att leda verksamheten åt olika håll: ”Det är vi som tillsammans ska leda det här skeppet. Vi måste prata ihop oss, vara överens, vi måste kunna svara på ganska lika sätt.” Ett annat sätt att se till att man leder i gemensam riktning är att göra en fördelning som innebär att man i det långa loppet får erfarenhet av samma verksamheter, till exempel att ansvara för varannan årskurs på mellan- och högstadiet vilket innebär att turas om att ta en ny årskurs fyra när man lämnar en årskurs nio,

och därmed skaffa sig förutsättningar för gemensamt ansvarstagande: ”Vi kör varannan årskurs för då kommer det att uppstå liknande problematik för båda, vilket gör att vi kan bolla tankar med varandra. Vi blir mer kompletta och blir inte fast i ett stadium. Det har gett väldigt mycket till organisationen också.”

Konsekvenser för rektorernas arbetssituation

Ett nära samarbete mellan rektor och biträdande rektorer innebär att man blir ett team med gemensam riktning: ”Det finns en vi-känsla, att rektor vill få med oss på tåget. Det finns ingen klar hierarki. Hen är ju chefen men vi ses som likvärdiga.” Det delade ledarskapet framhålls ge både styrka och trygghet, därigenom är det avlastande och bidrar till en hälsosam arbetssituation. En biträdande rektor säger att när hen tidigare var ensam rektor ”brann stressen dygnet runt” vilket även drabbade familjen, det var svårt att ”släppa jobbet”. Den nuvarande arbetssituationen innebär minskad press och ökad arbetsglädje: ”Ett problem är aldrig mitt problem, det är vårt problem, det är det som är det stora. Då blir upplevelsorna av att det är ett problem inte lika stort utan det blir mer som att här har vi några frågor att hantera.” Just känslan av att inte vara ensam med ett tungt ansvar skapar hälsosam trygghet: ”Det goda är att jag aldrig känner mig ensam. Medan jag hör att andra rektorer berättar att de känner sig ensamma mot såväl personal som elever, föräldrar och huvudman, känner jag styrkan av att det blir ett vi, det är jätteskönt.” I något fall kan rektor sakna någon i samma position att dela det yttersta ansvaret med i ett krisläge: ”när det var så urjobbigt. Då, det fanns ju ingen annan [längre], när hen och jag delade var det inte bara jag som skulle stå ansvarig”, säger en rektor med tidigare erfarenhet av samedarskap.

Att dela ledarskap kan också ge förutsättningar för personlig utveckling. En biträdande rektor menar att full insyn i allt som rör skolan har lett till att ”jag växer i mig själv, i min roll, på det sättet som det här samarbetet har blivit.” En annan biträdande rektor menar att samarbetet två biträdande rektorer emellan innebär att de båda utvecklas: ”Hela tiden så vässar vi till oss. Vi gör varandra bättre än vad vi skulle vara om vi hade jobbat ensamma.”

Rektorer med olika skolenheter ser fördelar i att ha samma sorts uppgifter och ansvar: ”Hen är mitt absoluta främsta stöd när det gäller att prata av sig frågor som man inte kan prata av sig med andra.” Studiens rektorer upplever en stark gemenskap och ger inga uttryck för ensamhetskänsla.

En biträdande rektor uttrycker en önskan om en mer jämlik yttersta ansvarsfördelning eftersom hen ser att pressen är stor på rektor. Nu är det rektor som skulle bli fälld för något som biträdande rektor i praktiken ansvarar för, vilket hen upplever som orättfärdigt. Även hos rektorer som ansvarar för var sin skolenhet finns det de som uttrycker en önskan om att istället få vara likställda inom en och samma enhet.

Konsekvenser för skolan

Kvaliteten i samarbetet får konsekvenser för hela skolan. En rektor lyfter fram samarbetet som betydelsefullt för verksamhetens framgång: ”Om jag känner mig trygg och bekväm i det jag gör här på skolan så kommer nog föräldrar också känna sig trygga och bekväma av att ha barnen här på skolan. Det är lättare att vara trygg och bekväm när jag har två kollegor bredvid mig.” Ett liknande resonemang förs av en biträdande rektor som menar att samarbetet med rektorn gett effekt hos lärarna i form av positiv energi, förtroende för beslut och för rektorerna.

På fyra av de studerade skolorna fanns erfarenhet av att hantera en svår kris. Vid dessa tillfällen var det delade ledarskapet en samlande styrka. Ett exempel gällde att rektor, fyra biträdande rektorer och två specialpedagoger under några veckor lade sina vanliga arbetsuppgifter åt sidan för att med daglig koordinering vara ute i organisationen, ta konflikter med utagerande elever, ringa föräldrar, närvara i matsalen med mera. De kallade sig för insatsstyrkan. Insatsen skapade lugn och förhindrade att lärare och elever lämnade skolan. På en fristående skola som förra huvudmannen försatte i konkurs berättade en biträdande rektor om hur de ”lyckades behålla både personal och de befintliga eleverna, och vi kunde faktiskt rekrytera fullt året därpå”. Rektor agerade ”frontfigur och fick tackla media”. Samtidigt tog de ett gemensamt beslut om att själva på skolan sätta hela kollegiet i arbete med att ringa runt till elevernas föräldrar och informera om att det fanns en lösning och att skolan skulle vara kvar: ”vi delade upp oss och ringde själva, och det tror jag var framgångsrikt”.

När en skola med flera skolenheter har olika inriktningar, som olika programinriktningar på gymnasiet eller olika årskurser på grundskolan, förefaller detta fördjupa gränsen mellan skolenheterna. Finns det dessutom olikheter rektorerna emellan kan dessa ytterligare bidra till att dra isär skolan: ”Ur det där föddes nog upplevelsen att vi är flera skolor i en, som var en väckarklocka för oss. Vi pratade om det hen och jag, för vi uttrycker oss på olika sätt på våra respektive enheter.” Genom att bli observanta på sina respektive olikheter menar de att de lärt sig att dra nytta av dessa och bjuda varandra på sin personliga kompetens. De beskriver att den ena blir bättre på att ”ta ut svängarna” och den andra på att ”lyssna in”. En biträdande rektor menar dock att olikheterna rektorerna emellan är framträdande, samt att var och en har mest fokus på sin egen enhet och förhåller sig olika till sina lagledare. Enheterna får olika karaktär och skolan dras isär.

Arbetslagsledares röster om ledningssamarbetet och dess kvaliteter

Här redogörs för arbetslagsledares uppfattningar om följderna av olikheter mellan dem som delar rektorskap och för nyttan med samarbetet för rektorer respektive för verksamheten. Slutligen belyses aspekterna tillgänglighet och synlighet.

Olikhet – problem eller inte?

Rektorer på en och samma skola beskrivs inte sällan vara mycket olika, som personer och vad gäller erfarenheter och kompetens. Dessa olikheter beskrivs av studiens arbetslagsledare i positiva ordalag, och med goda följder för verksamhet och personal när det gäller täta och synliga samarbeten inom en skolenhet. Liknande olikheter riskerar däremot att bli till problem när rektorerna uppfattas vara mer isär och verkar på skolor med flera skolenheter. Rektorer som är kända på skolan för att samarbeta nära beskrivs som att de är ”väldigt olika, men kompletterar varandra otroligt bra” en är ”strukturerad, analytisk och tänker efter först innan hen fattar ett beslut”, en annan är ”otroligt visionär, jättebra på att entusiasmera.” Rektorer som synligt har mycket samtalstid ihop och där arbetslagsledare säger att de har ”totalt gemensamt ledarskap” och ”talar i en kanal” kan samtidigt beskrivas med olikheter. De blir ”bättre tillsammans än var och en för sig” när en är ”bra på personal, till och med när det är obekvämt”, en annan på ”lagar, ordning, rena strategier, ser siffror”, medan en tredje är ”grym, måste vara bäst i hela Sverige på elev-vårdshälsa”.

När rektorerna uppfattas samarbeta för lite framstår deras olikheter istället som nackdelar: ”Egentligen drar de åt olika håll”. De har en grundläggande skillnad mellan sig när det gäller fasthet eller uppluckring av skolstrukturer, hur man räknar timmar med mera. De är olika som personer och gör på olika sätt vilket upplevs som att de ger olika besked om samma sak till olika delar av skolan. En arbetslagsledare säger att rektorerna ”leder på olika sätt, jag tycker det är väldigt, väldigt beklagligt. Jag har tydligt signalerat att jag vill att de representerar *en* skola”.

Nytta för rektorer respektive för verksamhet

”Stackars rektor!” utbrister några arbetslagsledare vid tanken på att ha en ensam rektor på skolan. Det illustrerar nyttan med delat ledarskap för rektorerna själva, som arbetslagsledare pekar på: ”Att vara *en* rektor på skolan är ett för stort uppdrag, det stödet de får av varandra det tror jag är nästan nödvändigt för att de ska klara av det här jobbet.” En annan arbetslagsledare uttrycker samma sak så här: ”Det är skönt för rektor att ha en person att kunna bolla och stöta och blöta idéer med innan man tar det vidare till ledningsgruppen och jag tror att många beslut blir mycket, mycket bättre.”

Nytta för verksamheten och för skolan som helhet framstår för arbetslagsledarna när samarbetet är så tätt att rektorernas röster säger samma sak: ”de är väldigt samstämda, de informerar varandra hela tiden”. Ur arbetslagledarperspektiv förefaller det gynnsamt för verksamheten att rektorer blir skickliga tillsammans genom att utnyttja varandras styrkor. Arbetslagsledare får ungefär samma svar från rektorerna som sägs ha ”ganska samma idéer, samma tankar

kring vart vill vi nå med vår verksamhet, de har möten och de pratar ihop sig så att alla vet vad som gäller”.

Vissa rektorer på enhetsuppdelade skolor använder ibland sitt delade rektorskap till att vara isär. Det kan märkas genom att en av dem uteblir från möten som de egentligen ska hålla tillsammans och att de då inte heller stämt av med varandra innan, vilket ibland skapar irritation och vissa problem i verksamheten. I andra sammanhang kan rektorer ha samarbetat nära i förberedelserna, men eftersom det konkreta utförandet är uppdelat är samarbetet svårt att uppfatta för andra. Arbetslagsledare poängterar att de vill ha en mer sammanhållen skola och att skolenhetsuppdelning mellan stadier eller i olika typer av program utgör ett problem. Det är ”automatiskt att det blir lite olika, eftersom det är olika program och olika förutsättningar”. Man saknar gemenskap med skolans andra delar, vilket till exempel kan ställa till problem i matsalen när högstadieelever tar sig friheter som mellanstadieelever blir avundsjuka på. Det behövs samordning mellan skolenheterna för att skolvardagen ska fungera: ”Vi har inte längre en vi-känsla på skolan, vi vill veta mer vad som händer på de andra stadierna”. Samtidigt sägs att skolan blivit för stor och att den därför inte går att hålla ihop trots att rektorerna försöker ”värna om att vi ska vara en skola”. Vissa arbetslagsledare önskar sig mer fastställda strukturer som gör att de vet när rektorerna träffas och att de får information om vad som sägs: ”Rektorerna borde samarbeta tydligare, träffas schemalagt några gånger i månaden och sedan sprida vad de pratar om till oss, där tycker jag att det glappar”. Själva förekomsten av övergripande mötesstrukturer i enhetsuppdelade skolor innebär dock inte en sammanhållande kraft. Exempelvis kan ledningsgruppsmöten med rektorer och arbetslagsledare som möts över skolenhetsgränsen fungera så att man har ”svårt att se vilken roll vi har som grupp”.

Tillgänglighet och synlighet

För arbetslagsledare är det viktigt att skolledningen är tillgänglig. De framhåller värdet av att det finns flera personer i skolledningen: ”Det är hela tiden så att vi kan vända oss till alla rektorer om så skulle vara. [När hen nu är] sjukskriven så finns ju övriga skolledningen. För personalen på skolan blir det faktiskt väldigt bra.” En annan arbetslagsledare säger på liknande sätt: ”I en knipa kan jag gå till vem som helst av dem så tar vi det efter bästa förmåga, är inte den ena här kan jag gå till den andra, de har koll.”

Inom en skolenhet kan man vända sig till rektor eller biträdande beroende på vad frågan gäller. Man lär sig vilka vägar som fungerar för att föra en fråga framåt, man kan gå till ”den stora strategen” eller till ”bollplanket”. Rektorerna är tillgängliga, de har öppen dörr, det är lätt för arbetslagsledarna att ställa frågor i förbifarten och att få hjälp vid behov. Arbetslagsledare menar att rektor

lyssnar på dem och inte är rädd för att företräda dem uppåt i organisationen, genom rak kommunikation. I studiens enhetsuppdelade skolor ligger tyngdpunkten på att arbetslagsledare vanligen vänder sig till sin egen rektor, men vid frånvaro eller grundat i tidigare samarbetsrelationer så är det en tillgång att det finns fler att vända sig till. Det finns också beskrivningar av att det inte är naturligt att gå till en annan rektor än den egna: ”jag har ju gjort det någon gång, men efteråt har jag tänkt att nu kanske jag varit mer som en belastning”.

En annan aspekt är om det är synligt att rektorerna pratar mycket med varandra ”det kan jag se, nu såg jag på förmiddagen så satt de och pratade till exempel”. Synlighet underlättas i vissa fall genom lokalernas utformning, på flera skolor finns exempelvis glasväggar och i vissa fall ligger skolledningens rum väl synliga. En lagledare berättar att ”sedan har de oftast mer så visuellt, att de har öppet mellan sig och att de stämmer av med varandra, de sitter ju vägg i vägg.”

DISKUSSION

I föreliggande artikel har vi belyst företeelsen delat rektorskap från såväl rektorers som arbetslagsledares utgångspunkt. Med bakgrund av rektorers erkänt pressade arbetsituation med hög arbetsbelastning, upplevd ensamhet och många uppgifter att ansvara för (t.ex. SOU, 2015:22) är de gynnsamma konsekvenser för arbetsituationen som delat ledarskap fört med sig i de studerade skolorna slående. Studiens rektorsröster betonar starkt värdet av att inte vara ensam med arbetsuppgifterna, att problem blir hanterbara, vilket ger en hälsosam trygghet. Detta är i samklang med vad tidigare studier funnit om delat ledarskap mellan chefer (t.ex. Döös m.fl., 2013; Rosengren & Bondas, 2010), inklusive rektorer (t.ex. Eckman, 2007; Wilhelmson & Döös, 2016). Även studiens arbetslagsledare ser värdet av att deras rektorer inte är ensamma i uppgiften att ta ansvar för skolan.

Mot bakgrund av syftet att bidra till kunskapen om delat ledarskap mellan chefer och mer specifikt belysa och diskutera delat rektorskap, väljer vi här att ta upp följderna av och begrepp för uppdelning av uppgifter och ansvar chefer emellan eftersom detta visade sig betydelsefullt för hur studiens rektorer delade ledarskap. Vi diskuterar inviterat ledarskap samt innebörden av tydlighet. Avslutningsvis diskuteras rektorers lagliga möjligheter att dela rektorskap.

Invitering och handlingsarena

Samtliga rektorer på de fem studerade skolorna har inviterat andra att dela ledarskapet för att gemensamt kunna omfatta en komplex verksamhet och hålla ihop en skola som en helhet. Denna invitering skedde i enlighet med

begreppets ursprungsbetydelse (de Voogt & Hommes, 2007; Döös, 2015), det vill säga vertikalt inom en enhet genom att en rektor förtätat samarbetet med en eller flera biträdande rektorer. Invitering skedde emellertid även horisontellt genom att två eller flera rektorer, med ansvar för var sin skolenhet, förtätade sitt samarbete över enhetsgränser. Horisontellt inviterat ledarskap namnger därmed en form av delning som kan ske enligt grundmodell 2. I både det vertikala och det horisontella fallet skapade den förtätade interaktionen förutsättningar för att utveckla kompetensbärande relationer (Döös, 2011) inom rektorsteamet, vilket märkbart förbättrade rektorernas arbetsituation och även förmågan att leda verksamheten. De brister som arbetslagsledare på studiens två enhetsuppdelade skolor pekade på avseende det gemensamma ansvaret för hela skolan tolkar vi som att denna nytillkomna organisationsform kan vara svårare att lyckas med än när en skola är *en* skolenhet.

Rektorer har som framgått att agera på flera arenor. Ett sätt att identifiera arenor (Döös & Wilhelmson, 2011; Sjöblom, 1968) som rektorer har att agera på är att följa uppdelningen i styrsystemet mellan stat och huvudman. Uppdraget från staten är reglerat i olika styrdokument (inkl. skollagen) samt genom riktade resurser, medan uppdraget från huvudmannen är relaterat till budget, lokala uppfattningar samt regler (till exempel att det inte får finnas biträdande rektorer, eller om skolor ska delas upp i skolenheter). En annan aspekt gäller utåtriktade respektive inåtriktade handlingsarenor. De utåtriktade handlar om att agera i relation till politisk styrning (avseende både den nationella och lokala politiska makten, respektive till företagsledningen i fristående skolor), till media, till föräldrar och i viss mån till lärares fackföreningar. Den inåtriktade handlingsarenan handlar främst om att leda lärare och annan personal samt elever. Förekomsten av dessa olika arenor innebär ibland motstridiga mål som rektorer förväntas eftersträva och förena, vilket sammantaget kan vara för omfattande för en singulär rektor att hantera.

Delat ledarskap och tydlighet

Frågan om tydlighet i samband med delat ledarskap mellan chefer är väsentlig ur flera aspekter. Sedan länge finns både forskningsbaserad kunskap och många lyckade exempel som kan avfärda tanken om att otydlighet är en nödvändig följd av delat ledarskap. En mer relevant fråga är under vilka förutsättningar delat ledarskap fungerar väl eller inte (O'Toole m.fl., 2002). Behovet av tydlighet var – enligt vår pågående forskning – ett viktigt motiv bakom tillkomsten av nu gällande skollag (Skollagen, 2010:800). I lagstiftningsprocessen togs det för givet att utpekandet av *en* chef garanterar tydlighet (Örnberg, 2016). Att lagen kräver singulärt rektorskap för en skolenhet skrevs in utan att beakta vare sig svensk eller internationell forskning om delat ledarskap eller delat rektorskap. En vanlig åsikt är vidare att det är väsentligt för tydligheten att

chefer som delar ledarskap har strikt uppdelade arbetsuppgifter. Men hur kan egentligen frågan om tydlighet i delat ledarskap förstås? En aspekt på detta är att delat ledarskap är vad Yankelovich (1991) kallar en omogen företeelse, i meningen att det i samhället inte finns någon allmän social överenskommelse om dess innebörd. Därutöver menar vi att det handlar om åsikter grundade i traditionella för-givet-taganden om att chefspositioner måste organiseras singulärt. Forskningen säger istället att framgång i delat ledarskap beror av hur det görs och även att chefer som leder i samledarskap säger sig bli mer tydliga eftersom samarbetet innebär en ständig kommunikation där de tidigt sätter ord på saker och ting (Döös m.fl., 2013). Därmed ger samledarskapets gemensamma arbetsuppgifter ett arbetsintegrerat lärande på gemensamma handlingsarenor som inte leder till motstridiga erfarenheter; cheferna dras inte isär genom vardagens erfarenhetslärande. Chefer som, utan sprickor i en bottenplatta av prestigelöshet, förtroende och gemensamma värderingar, har samledarskap för en enhet och som huvudsakligen har gemensamma arbetsuppgifter uppnår således tydlighet genom att växeldra uppgifter och kommunicera mycket (Döös m.fl., 2013).

Denna studie har visat att tydlighet gentemot medarbetare kan utvecklas, inte bara i samledarskap med dess gemensamma arbetsuppgifter, utan även i vertikalt inviterat ledarskap med hög grad av uppdelade arbetsuppgifter. För rektorsteam bestående av rektor och biträdande rektor(er), som har en funktionell typ av uppdelning av arbetsuppgifter men utan formell likställighet, framträder två väsentliga aspekter för tydlighet: involvering och synlighet. Dessa sammanhänger i sin tur med att skolan är *en* skolenhet, en helhet, och att rektorerna förenas i utveckling av helhetens bästa. Såväl rektorer som arbetslagsledare pekade på förekomsten och betydelsen av täta interaktioner inom rektorsteamet. Kompetensbärande relationer (Döös, 2011) byggs och används i ansvarstagandet för skolan. Arbetet utförs genom en omfattande involvering i varandras arbetsuppgifter trots att en uppdelning finns i grunden. Rektorerna tänker ihop, grundar sina beslut ihop och agerar i nästföljande steg på olika handlingsarenor där mål och intressenter inte alltid sammanfaller. Arbetslagsledare identifierar i dessa fall att rektorernas samarbete är synligt, något som underlättas av att rektorernas rum är synligt placerade och av att glasväggar gör det möjligt att med egna ögon se att samtal pågår. De isärdragande följderna av uppdelning av arbetsuppgifter motverkas när rektorernas kompetensbärande relationer syns, inte enbart för dem själva utan också för medarbetarna.

Däremot uppstår svårigheter i då synlighet och involvering störs av en uppdelning i skolenheter – växeldragandet blir försvagat eftersom varje rektor formellt sett själv måste ansvara för alla arbetsuppgifter och agera på samtliga handlingsarenor. Arbetslagsledarna erfar då en otydlighet vad gäller skolan

som helhet, dock kanske i högre grad än vad de har orsak till eftersom de inte ser det samarbete som rektorerna trots allt har bakom kulisserna. Otydlighet uppstår på grund av bristande tid och ork men är även orsakat av bristande medvetenhet hos rektorerna om att medarbetarna med egna ögon och öron behöver erfara att det finns ett gemensamt ledarskap.

Slutsats och framåtblick

Med tanke på rektorers erkänt svåra arbetssituation menar vi mot bakgrund av studien att det är betänkligt att nu gällande skollag begränsat utrymmet för delat ledarskap för just denna grupp av chefer. Problembilden som tecknats angående rektorers arbetssituation (SOU, 2015:22) talar, tillsammans med forskningsbaserad kunskap om delat ledarskap, snarare för att öka utrymmet. Dessutom kan uppdelning i skolenheter leda till problem, en konstlad gräns hotade att dra isär helheten; problem som de skolor som bestod av *en* skolenhet inte behövde hantera. Den tydlighet som skollagen avsett att uppnå ledde i praktiken till otydlighet när gränsen mellan skolenheter måste hanteras för att få skolor att vara en helhet. Uppdelning i skolenheter medförde att rektorerna inte fritt kunde fördela uppgifter mellan sig. Var och en måste själv göra alla uppgifter för sin egen enhets räkning – på alla handlingsarenor. Hur ska då stora skolor ska kunna ledas utan att delas upp i skolenheter? Vårt forskningsbaserade svar – grundat i både föreliggande studie och empiriska studier av samledarskap (t.ex. Court, 1998; Döös m.fl., 2003; Eckman & Kelber, 2009; Wilhelmson, 2006; Wilhelmson m.fl., 2006) – är att tillåta huvudmän att organisera sina verksamheter så att rektorer åter kan leda skolor i just samledarskap. Två likställda rektorer kan då ha ansvar för helheten gemensamt men ändå dela upp uppgifter som hör till olika handlingsarenor efter kompetens och intresse. De får då också legitimitet i såväl externa som interna intressenters ögon vad gäller skolan som helhet och kan både turas om och hjälpas åt på de olika handlingsarenorna. Fortsatt forskning behövs därmed som juridiskt prövar hur nu gällande skollag skulle kunna förändras. Därutöver behövs inom ramen för nu gällande skollag fortsatta studier av erfarenheter från delade ledarskap i olika organisatoriska former. I linje med Bolden m.fl. (2015) uppmanar vi till öppen och kritisk granskning av dominerande föreställningar angående organisation och ledarskap. Vi förespråkar därmed inte en allena rådande lösning utan menar att även skolor behöver, utifrån sina lokala förutsättningar kunna välja olika ledarskapsmodeller – singulärt eller gemensamt.

Tack!

Tack riktas till medverkande skolor samt till FORTE som finansierat arbetet. Ett särskilt tack till vår kollega fil dr Jenny Madestam för statsvetenskaplig blick och betydande insatser i datainsamling och analys samt vår kollega jur dr Åsa Örnberg för förståelse av skollagens begrepp.

REFERENSER

- Arbetsmiljöverket (2011). *Rektorers arbetsmiljö*. ISG 2011/100102. Göteborg: Arbetsmiljöverket.
- Berg, Gunnar (2011). Hur kan rektor navigera i skolledarskapets komplexitet? I Blossing, U (red.), *Skolledaren i fokus* (s. 21-37). Lund: Studentlitteratur.
- Bolden, Richard., Jones, Sandra., Davis, Heather. & Gentle, Paul (2015). *Developing and sustaining shared leadership in higher education*. London: LFHE.
- Court, Marian (1998). Women challenging managerialism: Devolution dilemmas in the establishment of co-principalships in primary schools in Aotearoa/New Zealand. *School Leadership & Management*, 18(1), 35-57.
- Court, Marian (2003). Towards democratic leadership. Co-principal initiatives. *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 161-183.
- de Voogt, Alex, & Hommes, Kees (2007). The signature of leadership. *The John Ben Shepperd Journal of Practical Leadership*, 2(1), 1-5.
- Denis, Jean-Louis., Langley, Ann., & Sergi, Vivianne (2012). Leadership in the plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 211-283.
- Dixon, Nancy (1994). *The organizational learning cycle*. London: McGraw-Hill.
- Döös, Marianne (2011). Kompetensbärande relationer i en stadig bank. I Granberg, O & Ohlsson, J (red.), *Organisationspedagogik* (s. 51-73). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, Marianne (2015). Together as one. *International Journal of Business and Management*, 10(8), 46-58.
- Döös, Marianne., Backström, Tomas., Melin, Marika.& Wilhelmson, Lena (2012). Isolated cases or widespread practice? The occurrence of sharing managers in Swedish working life. *Economics and Business Letters*, 1(3), 23-36.

- Döös, Marianne. & Wilhelmson, Lena (2003). Delat ledarskap - en trend i vardande? I von Otter, C (red.), *Ute och inne i svenskt arbetsliv. Arbetsliv i omvandling 2003:8* (s. 323-344). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Döös, Marianne. & Wilhelmson, Lena (2011). Collective learning: Interaction and a shared action arena. *Journal of Workplace Learning*, 23(8), 487-500.
- Döös, Marianne. & Wilhelmson, Lena (2016). Lärorienterat ledarskap. I Granberg, O. & Ohlsson, J. (red.), *Kollektivt lärande* (s. 123-150). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, Marianne., Wilhelmson, Lena. & Backström, Tomas (2013). *Delat ledarskap*. . Stockholm: Liber.
- Döös, Marianne., Wilhelmson, Lena., & Hemborg, Åsa (2003). Delat ledarskap som möjlighet. I Wilhelmson, L. (red.), *Förnyelse på svenska arbetsplatser*. (s. 182-211). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Eckman, Ellen (2006). Co-principals: Characteristics of dual leadership teams. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 89-107.
- Eckman, Ellen (2007). The co-principalship: It's not lonely at the top. *Journal of School Leadership*, 17(3), 313-339.
- Eckman, Ellen, & Kelber, Sheryl (2009). The co-principalship: An alternative to the traditional principalship. *Planning and Changing*, 40(112), 86-102.
- Eraut, Michael (2011). How researching learning at work can lead to tools for enhancing learning. In Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. (Eds.), *The Sage handbook of workplace learning* (pp. 181-197). London: Sage.
- Granberg, Otto. & Ohlsson, Jon (red.). (2011). *Organisationspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gronn, Peter (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Habermas, Jürgen (1996). *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Daidalos.
- Heenan, David A., & Bennis, Warren (1999). *Co-Leaders*. New York: John Wiley & Sons.
- Kelchtermans, Geert, Piot, Liesbeth., & Ballet, Katrijn (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108.
- Kolb, David (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Larsson, Pär., & Löwstedt, Jan (2002). Borde vi inte satsa på Knowledge Management? I Löwstedt, J. & Stymne, B. (red.), *Scener ur ett företag*. (s. 93-116). Lund: Studentlitteratur.
- O'Toole, James., Galbraith, Jay., & Lawler, Edward (2002). When two (or more) heads are better than one. *California Management Review*, 44(4), 65-83.
- Pearce, Craig., & Conger, Jay (2003). All those years ago. The historical underpinnings of shared leadership. In Pearce, C. & Conger, J. (Eds.), *Shared leadership*. (pp. 1-18). Thousand Oaks: SAGE.
- Romanowska, Julia (2014). *Improving leadership through the power of words and music*. Karolinska institutet, Solna.
- Rosengren, Kristina. & Bondas, Terese (2010). Supporting "togetherness". *Intensive and Critical Care Nursing*, 26, 288-295.
- Rönström, Niclas (2006). *Kommunikativ naturalism*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Sjöblom, Gunnar (1968). *Party strategies in a multiparty system*. Lund: Studenlitteratur.
- Skollagen (2010:800).
- SOU (2015:22). *Rektorn och styrkedjan*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar.
- Svedberg, Lars (2011). Hur kan rektor orientera i olika värdesystem? I Blossing, U. (red.), *Skolledaren i fokus* (s. 93-113). Lund: Studentlitteratur.
- Ulhøi, John., & Müller, Sabine (2014). Mapping the landscape of shared leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 8(2), 66-87.
- Wilhelmson, Lena (2006). Transformative learning in joint leadership. *Journal of Workplace Learning*, 18(7-8), 495-507.
- Wilhelmson, Lena., & Döös, Marianne (2016). Samledarskap i skola och förskola - en förlorad potential. I Johansson, O. & Svedberg, L. (red.), *Att leda mot skolans mål*. Malmö: Gleerups.
- Wilhelmson, Lena., Döös, Marianne., Backström, Tomas., Bellaagh, Katrin., & Hanson, Marika (2006). *Perspektiv på delat ledarskap i några kommunala verksamheter*. Arbetslivsrapport 2006:50. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

- Yankelovich, Daniel (1991). *Coming to public judgement*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Yukl, Gary (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Prentice-Hall International.
- Öman, Sören. (2005). *Juridiska aspekter på samledarskap*. Arbetslivsrapport 2005:29, Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Örnberg, Åsa (2016). Rättsliga förutsättningar att dela på rektorsuppgiften i grund- och gymnasieskola. *Förvaltningsrättslig tidskrift*, (1), 141-157.