

Et samarbejde med mange facetter

- Et kvalitativt casestudie af samarbejdet mellem lærere og ledelse på STX



Pernille Ahlmann Grøndahl & Majbritt Christine Severin

Aalborg Universitet

Speciale E17

Titelblad

Et samarbejde med mange facetter

Modul 14: Speciale

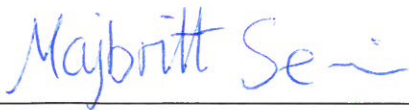
Kandidatuddannelsen i Samfundsfag

Vejleder: Henning Jørgensen

Forsideillustration: Baungaard, 2016

Antal anslag: 239.991 svarende til 99,99 normalsider

Dato for aflevering: 15. januar 2018



Majbritt Christine Severin
2012-3424



Pernille Ahlmann Grøndahl
2012-3447

Abstract

During the 1990s and the 2000s, educational organisations that offer the Danish Higher General Examination Programme (STX) were subjected to large organisational reforms. The most significant reform was the Structural Reform of Danish municipalities and counties in 2007. Prior to the reform, Danish counties were responsible for the operation of STX. However, the reform transformed the STXs into self-governing institutions. This led to a professionalisation of the day-to-day management, which has affected the cooperation between management and teaching staff. The purpose of this thesis is to examine and explain the core characteristics of cooperation between management and teaching staff in STX within the new context. Within this research field, little attention has been given to the subject of cooperation, thus, we chose to conduct a qualitative single case study. The anonymous case is a large Jutlandic STX whose management was replaced during the organisational reforms.

The reforms of STX are a part of the large-scale modernisation of the public sector, which has been in progress since the economic crisis of the 1970s. Thus, the development is not unique for STX, but STX is the focus point of this thesis for three reasons. First, the field of education is affected by budget cutbacks these years, and the 5.7 % yearly cutbacks for STX are higher compared to other educational institutions. Secondly, STX is by far the biggest of the upper secondary educations. Lastly, STX is the oldest upper secondary education and rich in traditions. Thus, the reforms entail larger organisational changes than elsewhere.

Methodologically, the study is conducted through semi-structured interviews with representatives of the management and the teaching staff. The interviews are supplemented with existing research, and political and judicial documents to strengthen the interpretations. The thesis consists of two analyses each of which answers a part of the research question. The objective of the first analysis is to

identify the core characteristics of the cooperation between the management and the teaching staff within the organisational context of the case. When identifying these characteristics, we draw on cooperation theory. Here, we emphasise the concepts of conflict and consensus. Due to our applied hermeneutic scientific theoretical approach and methodological approach, the interviewees experience the characteristics. Thus, we are unable to distinguish clearly between their experiences and core characteristics in the analysis. Following the first analysis, the second analysis explains what produces consensus and conflict within the cooperation between the management and the teaching staff. Additionally, this analysis draws on the theoretical insights from profession, administration and management, and organisational theory.

In conclusion, the cooperation between the management and the teaching staff mainly takes place in councils and committees with varying degrees of formalisation or through their trade union representative. The day-to-day cooperation between the management and the teaching staff is limited except the small group of teachers that participates in council work. Overall, the cooperation between the teachers' trade union representative and the management is less conflictual compared to the direct cooperation between the management and the teaching staff. This is a result of the pragmatic and result-oriented approach of the trade union representative and the high degree of interaction between the parties that has led to mutual trust and respect. Five core explanations for conflict has been identified: 1) Goal disagreements, 2) Insufficient communication and dialogue, 3) Budget cutbacks, 4) Modernisation of the public sector, and 5) The teaching staff's self-understanding as a profession.

The results of the thesis are found within the organisational context of a single case, thus, they are contextually founded and cannot be transferred to other STXs directly. However, it is plausible that some of the findings resemble other STXs with similar contextual conditions.

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
1. Indledning: ”En introduktion til et mangefacetteret samarbejde”	4
1.1. <i>Problemformulering</i>	9
2. Forskningsdiskussion: ”I slipstrømmen på selvejet”	10
2.1. <i>“State of the art” – den eksisterende forskning på området</i>	10
2.1.1. Afgrænsning af forskningsfeltet	10
2.1.2. Centrale kendetegn ved forskningsfeltet – tematisk, teoretisk og metodisk	11
2.2. <i>Specialets indplacering i forskningsfeltet</i>	15
3. Metode og design: ”Et casebaseret kvalitativt interviewstudie”	17
3.1. <i>Specialets design</i>	17
3.2. <i>Teoretisk approach og casevalg</i>	19
3.3. <i>Interview- og dokumentstudiet</i>	22
4. Teori: ”Et konglomerat af teoretiske indsigter”	27
4.1. <i>Forvaltnings- og ledelsesteori</i>	27
4.2. <i>Professionsteori</i>	32
4.3. <i>Organisationsteori</i>	35
4.3.1. <i>Organisationsdesign</i>	37
4.4. <i>Samarbejdsteori</i>	40
5. Analysestrategi: ”Fra teori til oplevet virkelighed”	46
6. Delanalyse 1: ”Kendetegn og oplevelser – konturerne af et samarbejde”	50
6.1. <i>Casepræsentation</i>	50
6.2. <i>Formelt og uformelt samarbejde – et overblik</i>	53
6.3. <i>Samarbejde i spændingsfeltet mellem konsensus og konflikt</i>	59
6.3.1. <i>Samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen</i>	60
6.3.2. <i>Samarbejdet mellem lærerne og ledelsen</i>	66
6.4. <i>Opsamling</i>	72
7. Delanalyse 2: ”Konflikt og konsensus – forklaringer i kontekst”	74
7.1. <i>Forklaring 1: Målkonflikter</i>	74
7.2. <i>Forklaring 2: Konflikter som følge af mangelfuld kommunikation og dialog</i>	75
7.3. <i>Forklaring 3: Besparelser på uddannelsesområdet</i>	77
7.4. <i>Forklaring 4: Modernisering af den offentlige sektor</i>	80
7.5. <i>Forklaring 5: Lærernes professionsforståelse</i>	85
7.6. <i>Forklaring 6: Øvrige forklaringer</i>	89
7.7. <i>Opsamling</i>	90
7.8. <i>Samarbejde, profession, forvaltning og organisation – en teoretisk syntese</i>	91
8. Konklusion: ”Et samarbejde med mange facetter”	93
9. Litteratur	96

1. Indledning:

”En introduktion til et mangefacetteret samarbejde”

“Kombinationen af politiske bestræbelser på at styrke gymnasieuddannelserne i en [...] reform og massive nedskæringer i sektoren er en sprængfarlig cocktail, der på alle måder kan kuldsejle nok så gode intentioner for gymnasieuddannelserne” (Hansen, 2016).

Med disse ord beskriver Annette Nordstrøm Hansen, der er formand for Gymnasieskolernes Lærerforening (GL)¹ det krydspres, som de gymnasiale ungdomsuddannelser aktuelt udsættes for. Krydspreset – forstået som mange, ofte modsatrettede, krav – opstår, fordi gymnasieuddannelserne skal implementere en ny gymnasireform i skoleåret 2017-2018 sideløbende med, at de skal håndtere økonomiske besparelser på uddannelsesområdet (Hjort et al., 2012b, 9). Disse besparelser blev vedtaget ved finanslovsforhandlingerne for finansåret 2016, hvor et politisk flertal besluttede at indføre et såkaldt omprioriteringsbidrag, der aktuelt er gældende frem til 2021. Dette betyder, at institutionerne på uddannelsesområdet – med få undtagelser – skal spare to procent årligt (Finansministeriet, 2016, 36-37; Rasmussen, 2017a, 6-7; Rasmussen, 2017b).

Foruden omprioriteringsbidraget afgiver det almene gymnasium (STX) fra 2017 og frem 240 millioner kroner om året til erhvervsuddannelserne med henblik på finansiering af erhvervsskole-reformen vedtaget i 2014. Derfor er den samlede årlige budgetreduktion for STX 5,7 procent fra 2017 og frem, hvilket er årsagen til, at STX oplever særlige udfordringer sammenlignet med de øvrige ungdomsuddannelser i disse år (Rasmussen, 2017a, 6-7; Johansen, 2014; Mainz, 2016).

I sommeren 2016, blot et halvt år efter omprioriteringsbidragets indførelse, indgik den daværende Venstre-regering et bredt politisk forlig om en ny gymnasireform. De eneste af Folketingets partier, der ikke indgik i forliget, var Enhedslisten og Alternativet. Reformen blev behandlet i Folketinget i efteråret og vinteren 2016 og blev vedtaget med få og relativt uvæsentlige ændringer i forhold til det oprindelige udspil (Undervisningsministeriet, 2016a; Undervisningsudvalget, 2016). Formålet med reformen er at højne de gymnasiale uddannelsers kvalitet og strømline studieretningsgymnasiet, der blev indført med den forudgående gymnasireform i 2005. Disse mål ønskes bl.a. indfriet gennem en skærpelse af adgangskravene til gymnasieuddannelserne, et øget fokus på elevernes skriftlighed og en standardisering af studieretningsudbuddet (Undervisningsministeriet, 2016a, 1-5, 11-12 & 28; Damberg & Rasmussen, 2012, 39).

¹ GL er gymnasielærernes fagforeninger og repræsenterer således lærere ved uddannelserne STX, HF, HHX og HTX samt studenterkurser og korte videregående uddannelser (GL, 2017c).

Den dominerende opfattelse blandt såvel lærere som ledere på landets gymnasier er, at rationalerne bag besparelserne og den nye gymnasiereform ikke umiddelbart er forenelige, hvorved krydspreset opstår. Som det fremgår af det indledende citat, betegner GL's formand kombinationen som en "sprængfarlig cocktail" (Hansen, 2016), fordi reformens målsætning om at højne uddannelsernes kvalitet konflikter med nedskæringskravet (ibid.). Tilsvarende holdninger udtrykker lederne, her repræsenteret ved Anne-Birgit Rasmussen, der er formand for Danske Gymnasier (tidligere Gymnasieskolernes Rektorforening): "Der er gode politiske målsætninger og intentioner i reformen. Men det er bare kompliceret, hvis der ikke er muligheder for at gøre det, der skal gøres" (Møller, 2016). Grundlæggende deler lærere og ledelse således den samme bekymring vedrørende den aktuelle situation, men de lægger imidlertid vægt på forskellige aspekter herved. Hvor lederne primært er rettet mod konsekvenserne for eleverne, er lærerne lige så høj grad optagede af læreratskedigelser og arbejdsmiljøspørgsmål (se fx Rasmussen, 2017d; Mainz, 2016; Møller, 2016).

Således er lærere og ledelse enige om, at der eksisterer et problem, men de definerer ikke problemet helt enslydende pga. forskelligartede positioner og interesser, hvilket udfordrer samarbejdet mellem lærere og ledelse. Det er særligt udtalt i en situation som denne, hvor løsninger må findes inden for et begrænset økonomisk råderum, hvorfor parterne – så vidt muligt – må indgå kompromisser. Dette har givet anledning til den undren, som nærværende speciale bygger på, nemlig hvordan samarbejdet mellem lærere og ledelse i praksis foregår på landets gymnasier. Vi vil her ikke blot fokusere på lærerne og ledelsens samarbejde i relation til den aktuelle situation, idet vi mere alment vil beskæftige os med, hvad der er karakteristisk for samarbejdet i dag. Dog anerkender vi, at besparelserne og gymnasiereformen udgør en væsentlig kontekst for samarbejdet og formentlig vil have en afsmittende effekt på parternes aktuelle oplevelse heraf.

Specialet vil endvidere fokusere på samarbejdsrelationen mellem lærere og ledelse på STX, hvorved vi afgrænser os fra de øvrige ungdomsuddannelser. Vi anerkender, at det almene gymnasiums udvikling i mange henseender ikke er unik sammenlignet med de øvrige ungdomsuddannelser. Vi har dog alligevel valgt at fokusere på STX i specialet af tre grunde. For det første er STX som bekendt hårdere ramt af nedskæringerne end de øvrige ungdomsuddannelser, hvorved vi får mulighed for at studere samarbejdet mellem lærere og ledelse i en anspændt situation. Vi formoder, at dette giver anledning til flere konflikter i samarbejdet – og et større behov for indgåelse af kompromisser. For det andet er STX langt den største af de gymnasiale ungdomsuddannelser opgjort på baggrund af det samlede antal studenter. I 2016 udgjorde andelen af STX-

studenter næsten 60 %, og STX havde over 20.000 flere studenter end nærmeste “konkurrent” HHX – højere handelseksamen (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2017, 1-2). Flere personer er dermed i berøring med STX i dagligdagen, hvorfor den viden, som specialet frembringer, vil have større gennemslagskraft med STX som genstandsfelt. For det tredje er STX en kulturrig institution med rødder langt tilbage i historien, hvorimod de øvrige gymnasiale uddannelser i højere grad: “er blevet »født« med reformtænkningen” (Zeuner et al., 2008, 10). Dette betyder, at STX som hovedregel er mindre omstillingsparat end de øvrige gymnasieuddannelser (ibid.), hvorfor vi formoder, at samarbejdsrelationen har en anden – og til tider mere konfliktfyldt – karakter på STX.

Det moderne almene gymnasium opstod i 1850, hvor almindelig og studieforbereelse blev indskrevet i gymnasiets formålsparagraf (Rasmussen, 2015b; Haue, 2012, 21). På daværende tidspunkt var gymnasiet kendetegnet ved at være en enhedsskole, hvor alle elever modtog undervisning i de samme fag. Derudover var gymnasiet en eliteskole forbeholdt en – med nutidens øjne – meget lille og privilegeret andel af en ungdomsårgang (Haue, 2012, 21 & 23). Siden har STX været genstand for omfattende politisk debat, ligesom det er blevet reformeret et utal af gange. Dette gælder særligt inden for de seneste årtier, hvor uddannelse er blevet et vigtigt konkurrenceparameter. Almindelig og studieforbereelse er dog fortsat grundpillerne i formålsparagraffen, om end styrkeforholdet mellem dem er blevet ændret undervejs (Undervisningsministeriet, 2016b, § 1; Pedersen, 2014, 29f; Christensen, 2014, 15-17; Haue, 2012, Damberg & Rasmussen, 2012). Gymnasiet har både været genstand for reformer af indholdsmæssig og operationel karakter, hvor sidstnævnte dækker over reformer af gymnasiets organisatoriske struktur (Haue, 2012, 32). Hvor de indholdsmæssige reformer har været et gennemgående træk gennem hele gymnasiets historie, er de operationelle reformer intensiveret gennem de seneste årtier, hvor moderniseringen af den offentlige sektor er pågået.

På indholdssiden har et centralt udviklingstræk siden 1871 været en gradvist forøget differentiering af elevernes fagsammensætning. I 1871 blev STX opdelt i to faglige linjer, hhv. en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig linje. I 1903 kom den nysproglige linje endvidere til. Indførelsen af grengymnasiet i 1963 og den senere indførelse af valggymnasiet ved gymnasireformen af 1988 fortsatte denne udvikling, og differentieringsgraden nåede i kølvandet på 1988-reformen sit højeste niveau (ibid., 21). Med gymnasireformen af 2005 omstødes denne udvikling imidlertid, idet elevernes valgmuligheder – med indførelsen af studieretningsgymnasiet – indskrænkes, fordi de skal vælge imellem fastlåste fagpakker. Dette videreføres i forbindelse

med den seneste reform, hvor studieretningsgymnasiet bevares, men hvor studieretningsudbuddet indsnævres. Et andet centralt udviklingstræk på indholdssiden er gymnasiets udvikling fra at være en eliteskole til en mere folkelig skole, som indførelsen af 95 %-målsætningen i 1999 er et symptom på (Damberg & Rasmussen, 2012, 37 & 39-40; Undervisningsministeriet, 2016a, 11f).

Reformer af mere operationel karakter har gennem de seneste årtier haft vidtrækkende betydning for gymnasiets organisatoriske struktur. I 1990'erne fik STX egen bestyrelse, men amterne var på daværende tidspunkt fortsat de øverst ansvarlige for gymnasiernes drift og økonomi. Derfor havde bestyrelsen ikke beføjelse til at træffe afgørende beslutninger. Dette ændrer sig med strukturreformen af 2007, hvor gymnasierne overgår til selveje og får større selvstændig beslutningskompetence inden for de juridiske og økonomiske rammevilkår, som staten opstiller (Christensen, 2014, 23-26). Med selvejet følger en ny finansieringsmodel for STX, nemlig taxameter-systemet. Dette medfører, at de statslige tilskud til gymnasierne bestemmes ud fra elevtallet, hvilket forøger konkurrencen gymnasierne imellem (Hvidman & Sivertsen, 2014, 78-79). Foruden de operationelle reformer øver også overenskomstforhandlingerne mellem staten – repræsenteret ved Finans- og Undervisningsministeriet – og GL indflydelse på gymnasiets organisatoriske struktur. Fx fik gymnasieledelserne i forbindelse med de konfliktfyldte overenskomstforhandling i 2013, bedre kendt som OK13, udvidet deres ledelsesbeføjelser pga. en afskaffelse af arbejdstidsreglerne (Jacobsen et al., 2014a, 62-63; Moderniseringsstyrelsen, 2013, 7).

Som bekendt er der sket en intensivering af de operationelle reformer af gymnasieskolen gennem de seneste årtier, hvilket skal ses i sammenhæng med moderniseringen af den offentlige sektor foranlediget af velfærdsstatens krise i 1970'erne. Krisen var i udgangspunktet af finansiell karakter som konsekvens af den internationale økonomiske recession, men finansieringskrisen affødte snart en legitimitetskrise, idet dele af det politiske Danmark satte spørgsmålstegn ved velfærdsprojektet. Dette blev særligt udtalt i 1973, hvor velfærdskritiske partier som fx Fremskridtspartiet blev indvalgt i Folketinget ved det såkaldte jordskredsvalg. Foruden velfærdsstatens krise i 1970'erne betragter økonomiprofessor Ove Kaj Pedersen (2014) afslutningen på den kolde krig og den forøgede globalisering, som den medførte, som en katalysator for den offentlige sektors modernisering (Pedersen, 2014, 14 & 16-17). Pedersen beskriver udviklingen således, at Danmark overgår fra at være en velfærdsstat til en konkurrencestat, hvis primære opgave er mobilisering af flest mulige ressourcer for at sikre Danmark en gunstig position i den internationale konkurrence. Det skal dog indskydes, at overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat i en

dansk sammenhæng, ifølge Pedersen, ikke har medført en afvikling men derimod en modernisering af velfærdsstaten (ibid., 18 & 26-27).

Udviklingen beskrives tilsvarende af andre forskere, og forskellig begrebsbrug til trods er der konsensus om, at den danske velfærdsstat gennem de seneste årtier har været og fortsat er under forandring (se fx Bundesen & Etwil, 2014, 5-6). Et andet fremtrædende begrebsapparat til beskrivelse af udviklingen er nyliberalismen, der – som navnet antyder – fokuserer på samfundets fornyede liberalisering. Økonomiforsker Peter Nielsen (2009) påpeger i denne sammenhæng, at der ikke er tale om en liberalisering i en traditionel forstand, hvor en forøgelse af markedet sker på bekostning af staten. Tværtimod er nyliberalismen kendetegnet ved, at de traditionelle dualismer mellem stat og marked opblødes (Nielsen, 2009, 95 & 99):

“det [...] helt afgørende karaktertræk [er], at grænserne mellem stat og marked rekonfigureres og flyder ud [...]. Nyliberalisme handler mere om statens *indhold* end om dens *omfang* – det handler primært om aktivt at reformere og omordne staten ved, at adfærd, mekanismer og organisationsformer fra markedet og den private sektor vinder stigende indpas” (ibid., 99).

Med andre ord er moderniseringen af den offentlige sektor kendetegnet ved, at tilgange og strategier hentet fra den private sektor integreres i den offentlige virkemåde. Staten er dog selv en betydningsfuld aktør, da markedet ikke kan drive udviklingen alene, hvorfor der sker en opblødning af grænserne mellem den offentlige og private sektor. Dog skal det bemærkes, at der fortsat eksisterer væsentlige forskelle bl.a. jævnfør forskningen i public service motivation (se fx Jakobsen & Sørensen, 2012, 41-42; Jakobsen & Kjeldsen, 2016, 29-30). En af de mest udbredte nyliberalistiske redskaber til modernisering af den offentlige sektor er New Public Management (NPM), der er en teori om styring af den offentlige sektor under inddragelse af den private sektors ledelsesværktøjer, herunder mål- og rammestyring (Nielsen, 2009, 99f & 105-107). Vi er af den opfattelse, at konkurrencestats- og nyliberalismebegrebet – i overordnede træk – beskriver de samme udviklingstendenser, hvorfor vi vil benytte os af begge begreber i specialet.

Moderniseringen af den offentlige sektor og opblødningen af grænserne mellem det offentlige og private er således centrale kendetegn ved den generelle samfundsudvikling i dag. Selvom udviklingen umiddelbart kan synes abstrakt og overordnet, udmønter den sig dog på helt konkret plan, idet den påvirker samarbejdet mellem lærere og ledelse på det enkelte gymnasium. Specialets interesseområde er specifikt dette samarbejde, men vi mener ikke, at man kan forstå dette samarbejde uden at have et indblik i den større samfundskontekst, som det indgår i, hvorfor vi har

valgt at inddrage det i specialets indledende kapitel. Netop pga. specialets kontekstuelle fundering vil vi endvidere gennemføre undersøgelsen som en caseanalyse af et større, traditionsrigt jysk STX-gymnasium, der har undergået et ledelsesskifte i forbindelse med de operationelle gymnasiereformer.

Med udgangspunkt i ovenstående overvejelser vil vi i specialet arbejde ud fra nedenstående problemformulering.

1.1. Problemformulering

Hvad kendetegner det formaliserede og uformelle samarbejde mellem lærere og ledelse i det al-mene gymnasium samt parternes oplevelse af dette samarbejde, og hvorfor opstår der konflikt og konsensus i samarbejdet?

I forlængelse af problemformuleringen vil vi afslutningsvis explicitere en række antagelser, som vores speciale bygger på, gennem opstilling af arbejdsteser. Den primære arbejdstese er, at samarbejdet mellem lærere og ledelse på STX både er præget af konsensus og konflikt. En underliggende arbejdstese er her, at konflikter opstår pga. interesse modsætninger mellem lærere og ledelse. Disse har baggrund i deres forskelligartede positioner og funktioner i organisationen og det asymmetriske magtforhold parterne imellem. I denne sammenhæng anskuer vi parternes interesser som værende mere end blot præferencer, men dette er dog ikke ensbetydende med, at interesserne er fuldkommen uforenelige. Dette har baggrund i vores formodning om, at konsensus udspringer af en erkendelse af fordelene ved at samarbejde, samtidig med at lærere og ledelse på en række områder deler fælles mål og derfor har “fælles fodslag”. Vores dualistiske blik på samarbejdet som værende præget af både konflikt og konsensus hænger sammen med, at vi ikke ønsker at reproducere den eksisterende forsknings noget ensidige fokus på dualismer og konflikter i samarbejdet (Dalsgaard, 2013, 51). Dette vil vi udfolde i den følgende forskningsdiskussion.

2. Forskningsdiskussion:

”I slipstrømmen på selvejet”

Vi vil i kapitlet give et overblik over den eksisterende forskning på området med særlig fokus på nyere dansk forskningslitteratur fra 2005 og frem. Vi har valgt at fokusere på nyere forskning, fordi gymnasiet – som det også fremgik af indledningen – undergår en række væsentlige organisatoriske og ledelsesmæssige forandringer i 2000’erne bl.a. som følge af overgangen til selveje i 2007. Dog skal det bemærkes, at vi opererer med en fleksibel tidsramme, da det er vanskeligt at begribe den nyere forskningslitteratur uden kendskab til dens arnested. Afsnittet har en todelt struktur, idet vi først vil give en introduktion til forskningsfeltet med fokus på tematiske, teoretiske og metodiske forskelle og ligheder under inddragelse af udvalgte centrale værker. Derpå vil vi positionere specialet i forskningsfeltet og klargøre, hvad specialets bidrag til forskningen er.

2.1. “State of the art” – den eksisterende forskning på området

2.1.1. Afgrænsning af forskningsfeltet

Forud for vores præsentation af centrale karakteristika ved den eksisterende forskning på området vil vi kort reflektere over forskningsfeltet, som specialet placerer sig indenfor, med henblik på at klargøre dets bestanddele. Dette hænger sammen med, at forskningsfeltet er i berøring med adskillige områder, hvorfor afgrænsningen ikke er nogen selvfølge. I sin kerne består forskningsfeltet af litteratur omhandlende gymnasieskolen ud fra et ledelses-, lærer- og/eller elevperspektiv. Vi har dog valgt at afgrænse os fra elevperspektivet, da det er uden for specialets fokusområde. Endvidere forekommer der i forskningsfeltet både litteratur, der eksklusivt vedrører STX (se fx Raae, 2008; Holm, 2012), og litteratur med et bredere fokus hvor flere gymnasiale uddannelser inddrages (se fx Klausen, 2004; Hjort et al., 2012a; Andersen et al., 2014a). Vi benytter litteratur fra begge kategorier, da vi er af den opfattelse, at uddannelserne – alle forskelle til trods – har mange lighedstræk.

Centrale bidragydere til denne del af forskningsfeltet er forskere fra Institut for Kulturvidenskaber ved Syddansk Universitet (SDU), der har et særdeles rigt forskningsmiljø på gymnasieområdet. Listen af navne er lang og tæller bl.a. forskere som Peter Henrik Raae, Katrin Hjort, Dion Rüsselbæk Hansen og Marianne Abrahamsen, hvoraf sidstnævnte er medstifter af portalen Gymnasieforskning.dk. SDU’s centrale position i forskningsfeltet manifesterer sig endvidere ved, at universitetet er medansvarlig for den teoretiske pædagogikumuddannelse, som nye gymnasielæ-

rere gennemgår i forbindelse med fastansættelse, samt en 3-årig masteruddannelse for gymnasielærere, der ønsker videreuddannelse (SDU 2017a, 2017b). Foruden forskere fra SDU bidrager også enkelte andre forskere til forskningsfeltet, herunder Lotte Bøgh Andersen fra Aarhus Universitet (AU) og ph.d. og selvstændig forsker Helle Hedegaard Hein.

Selvom litteratur specifikt omhandlende gymnasieskolen således udgør forskningsfeltets kerne, er feltet mere perifert i berøring med organisations-, professions- og forvaltningsstudierne. De er alle selvstændige forskningsfelter men indgår samtidig som en del af dette forskningsfelt, når de specifikt beskæftiger sig med gymnasiet. Hvor organisationsstudierne anlægger et helhedsperspektiv på gymnasiet som organisation, fokuserer professionsstudierne specifikt på lærerprofessionen og forvaltningsstudierne på ledelsen og de forvaltningsmæssige rammer (Dalsgaard, 2013, 51). Under professions- og forvaltningsstudierne finder vi nyere forskningslitteratur om fagprofessionelle, hvori vi kan hente værdifulde perspektiver, også selvom der er uenighed om, hvorvidt gymnasielærere skal betragtes som fagprofessionelle eller professionelle (Jacobsen et al., 2014a, 59; Hein, 2015, 2; Dalsgaard, 2013, 41-43). Vi vil behandle dette yderligere senere i specialet men her blot nøjes med at konstatere, at litteraturen om de fagprofessionelle rummer værdifulde perspektiver og indgår i forskningsfeltets periferi.

2.1.2. Centrale kendetegn ved forskningsfeltet – tematisk, teoretisk og metodisk

Med afsæt i indkredsningen af forskningsfeltet vil vi i dette afsnit nærmere karakterisere den eksisterende forskningslitteratur med fokus på tematiske, teoretiske og metodiske forskelle og ligheder.

Tematisk er den nyere forskningslitteratur på området kendetegnet ved, at ledelsesperspektivet er altdominerende. I denne sammenhæng definerer vi ledelse på baggrund af dennes formelle position i organisationen: “gennem en udnævnelse, og som har organisatorisk underordnet personale under sig, der skal udføre et arbejde, som det bliver pålagt” (Abrahamsen, 1998, 23). Denne del af forskningslitteraturen anlægger ofte et top-down-perspektiv, hvor der tages afsæt i ledelsens synspunkt, og hvor lærerne primært anskues som passive “modtagere af ledelse”. Der er derimod ikke i tilstrækkelig grad blik for, at lærerne også er aktører med oplevelser, interesser og handlingsrationaler (Dalsgaard, 2013, 46). Der findes talrige eksempler på denne type af forskningslitteratur, der tæller såvel antologier som tidsskriftsartikler, hvorfor det ikke er muligt at give en redegørelse for hvert enkelt bidrag i dette speciale. I stedet vil vi fremdrage nogle af de mest centrale bidrag for at give læseren et indblik i forskningsfeltet.

Et af de første bidrag til ledelseslitteraturen på gymnasieområdet er daværende gymnasirektor Marianne Abrahamsens bog *Bag den åbne dør* (1998). Bogen er skrevet ud fra et ønske om at forøge opmærksomheden om ledelsesvilkårene i gymnasieskolen med særlig fokus på rektors rolle. På dette tidspunkt var gymnasieledelse, ifølge Abrahamsen, et underbelyst emne, idet forskningen fokuserede på lærerne samt gymnasiets faglige dimension: “mens ledelse og lederrolle ikke med samme intensitet har været til diskussion” (Abrahamsen, 1998, 7).

Særligt siden midten af 2000’erne, hvor implementeringen af gymnasireformen af 2005 pågik samtidig med, at gymnasierne overgik til selveje, er mængden af litteratur om gymnasieledelse vokset eksponentielt. Bl.a. udgav Abrahamsen i samarbejde med uddannelsesforsker Peter Henrik Raae i 2004 forskningsrapporten *Nye krav – Nye balancer. En undersøgelse af fremtidig ledelse i det almene gymnasium*, hvor de ser frem mod den kommende gymnasireform med fokus på de nye kompetencekrav, som ledelsen sættes overfor (Abrahamsen & Raae, 2004; Damberg, 2004, 5). I 2010’erne er der udkommet en række toneangivende antologier om emnet, hhv. *DER STYRES FOR VILDT – om paradokser i styring af pædagogik* (2012) og *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne* (2014). Den første af disse er skrevet af uddannelsesforsker Katrin Hjort et al. (2012a) og sætter fokus på ledelsesmæssige paradokser i uddannelsessektoren i dag (Hjort et al., 2012b, 7-10). Den anden antologi er skrevet af bl.a. forvaltningsforsker Lotte Bøgh Andersen (2014a) og har et anderledes fokus, da den beskæftiger sig med: “styring og ledelse [...] på ungdomsuddannelserne, samt hvordan denne styring og ledelse hænger sammen med ungdomsuddannelsernes resultater” (Andersen, 2014b, 14). Således er ledelsesperspektivet dominerende i forskningsfeltet, om end det intensiverede fokus på ledelse ikke er unikt for gymnasieområdet, idet moderniseringen af den offentlige sektor generelt har skabt mere bevågenhed om emnet (Pedersen, 2014, 19).

Foruden top-down-perspektivet er ledelseslitteraturen på forskningsfeltet karakteriseret ved, at der anvendes en mangfoldighed af ledelsesbegreber, fx *strategisk ledelse* (Jacobsen et al., 2014b, 99-102; Klausen, 2004, 7-14), *forandringsledelse* (Abrahamsen & Raae, 2004, 97-99), *implementeringsledelse* (Raae, 2011, 148f), *pædagogisk ledelse* (Söderberg, 2004, 17) og *veledelse* (Hjort & Raae, 2014, 7-8). Ofte anvender forfatterne begreberne uden at forholde sig til, hvordan de står i forhold til beslægtede begreber, hvorfor der ikke er tydelige grænsedragninger mellem begreberne i den eksisterende forskningslitteratur på området. Vi vurderer dog, at flere af begreberne – mere eller mindre – dækker over det samme. Dette gælder fx begrebet implementeringsledelse, som vi anskuer som en delmængde af forandringsledelse.

Et andet centralt kendetegn ved ledelseslitteraturen inden for forskningsfeltet er, at dele af litteraturen tillægger rektor stor betydning, hvorfor rektorskikkelsen gøres til den primære genstand for analyse, når ledelsesforholdene i gymnasiet analyseres. Dette gælder bl.a. værker som *Bag den åbne dør* (1998), *Pædagogisk ledelse og ledelsesredskaber i det almene gymnasium* (2004), *Rektor tænker organisation* (2008) og *Ledelse af et gymnasium i forandring* (2012) (Abrahamsen, 1998; Söderberg, 2004; Raae, 2008; Holm, 2012). Andre dele af forskningen anlægger et andet fokus, idet den beskæftiger sig med gymnasieleledelsen som helhed – og ikke eksklusivt rektor. Herunder finder vi fx litteratur som *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne* (2014), *Skoleledelse - en samtidsdiagnose* (2015) og “Medindflydelse som vej til målcommitment: ledelse på de almene gymnasier” (2016) (Andersen et al., 2014a; Frederiksen & Hansen, 2015; Stanioek, 2016). Ydermere skal det bemærkes, at dele af ledelseslitteraturen specifikt er tiltænkt lederne og har en handlingsanvisende karakter (se fx Andersen & Lindstrøm, 2011, 8), om end det ikke gælder hovedparten af litteraturen.

Således er der sket et skifte inden for forskningsfeltet, siden Abrahamsen skrev bogen *Den åbne dør* (1998). Mens det på daværende tidspunkt var ledelsesperspektivet, der var underbelyst, er det i dag lærerperspektivet, som ikke får tilstrækkelig opmærksomhed i forskningen, ligesom det er tilfældet for litteraturen om de fagprofessionelle (Dalsgaard, 2013, 50). Dette giver anledning til undren, da også lærernes situation og rolle har forandret sig som følge af de organisatoriske og ledelsesmæssige omlægninger af STX. Selv den forskning, der skrives ud fra en ambition om at fremdrage lærerperspektivet som det centrale element, ender ofte med at handle lige så meget om ledelse, hvorfor top-down-tænkningen – med Margaret Thatchers ord – “sniger sig ind af bagdøren”.

Et eksempel herpå er det gennemgribende forskningsprojekt “Nye Lærerroller efter 2005-reformen” af bl.a. uddannelsesforsker Lilli Zeuner (2006), der havde til formål at belyse de forandringer i lærerrollen, som 2005-gymnasireformen affødte. Dette gøres gennem fire delrapporter, der er blevet udarbejdet over en 4-årig periode (Zeuner et al., 2006, 7). Til trods for denne ambition kommer delrapporterne i praksis til at handle mindst lige så meget om ledelse. Dette manifesterer sig i den fjerde og sidste delrapport, hvori det konstateres, at: “fire temaer [...] har [gennem vores forskningsproces] tiltrukket sig mere og mere opmærksomhed” (Zeuner et al., 2010, 5), hvorpå ledelse og organisering nævnes som første punkt (ibid.). Det skal bemærkes, at vi er opmærksomme på, at lærernes rolle ikke kan forstås uden kendskab til de gældende ledel-

sesvilkår, men hvis dette perspektiv får for meget plads, mistes blikket for lærernes særlige situation (Dalsgaard, 2013, 46).

I forlængelse heraf er et endnu mere underbelyst emne i forskningslitteraturen på området samarbejdsrelationen mellem lærere og ledelse på STX. Dette finder vi bemærkelsesværdigt med tanke på, at de operationelle reformer af gymnasiet grundlæggende har ændret relationen mellem lærere og ledelse og således skabt andre betingelser for samarbejdet. Endvidere viser litteraturen om de fagprofessionelle, at der ofte er fokus på konflikter og dualismer medarbejdere og ledelse imellem, når samarbejdet behandles i forskningslitteraturen (ibid., 51). Forvaltningsforsker Lene Dalsgaard (2013) efterspørger i stedet: “En mere fælles og dynamisk forståelse [af samarbejdet]” (Dalsgaard, 2013, 51), hvor perspektiver fra organisations- og professionsstudierne inddrages (ibid., 51f).

Teoretisk benytter forskningslitteraturen sig af en mangfoldighed af tilgange, der spænder fra mere konventionelle tilgange såsom organisations-, ledelses- og forvaltningsteori til mere alternative tilgange som fx eventyrteori (Hjort, 2012, 51). Tilgangene er dog ikke mere mangfoldige end, at de kan indplaceres i nogle overordnede kategorier. Vi finder her, at Dalsgaards (2013) inddeling af forskningslitteraturen om de fagprofessionelle i tre hovedkategorier – med visse modifikationer – kan overføres til dette forskningsfelt. Hun opererer hhv. med *en systemisk-ledelsesmæssig tilgang*, *en institutionel-kulturel tilgang* og *en symbolsk tilgang* (Dalsgaard, 2013, 49-50). Hovedparten af forskningslitteraturen anlægger – som klargjort ovenfor – et top-down-perspektiv på gymnasieskolen. Dog har forskningslitteraturen som hovedregel – i større eller mindre grad – blik for betydningen af normer, traditioner og institutionel træghed i det almene gymnasium, hvorfor der ikke anlægges et gennemført top-down-perspektiv som i den systemisk-ledelsesmæssige tilgang. Derfor tilhører størstedelen af forskningslitteraturen den institutionelt-kulturelle tilgang (ibid.). Dette gælder bl.a. tredje delrapport i forskningsprojektet “Nye lærerroller efter 2005-reformen”, der har blik for de kulturelle og institutionelle forskelle ungdomsuddannelserne imellem, der bevirker, at STX er mindre omstillingsparat end de øvrige uddannelser (Zeuner et al., 2008, 10). Endelig tillægger den symbolske tilgang sprog og diskurser stor betydning. Et eksempel herpå i forskningsfeltet er værket *Skoleledelse - en samtidsdiagnose*, hvor uddannelsesforskerne Lars Frode Frederiksen og Dion Rüsselbæk Hansen (2015) identificerer de dominerende ledelsesdiskurser på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet (Frederiksen & Hansen, 2015, 11-13).

Metodisk er den altdominerende tendens inden for forskningsfeltet mixed methods-designet, hvor kvalitative og kvantitative metoder kombineres. Herved kan undersøgelsen have en vis eksplorativ karakter samtidig med, at der opnås statistisk generaliserbarhed. Det varierer, hvilke specifikke metoder der anvendes inden for den kvalitative tilgang, men interview- og observationsstudier er de mest udbredte metoder. Den kvantitative metode derimod har typisk karakter af en spørgeskemaundersøgelse.

Mixed methods-designet er fx anvendt i daværende specialkonsulent ved EVA Tine Holms (2012) undersøgelse af ledelsesvilkårene på STX i kølvandet på forandringerne i 2000'erne med afsæt i rektors perspektiv. Undersøgelsen havde indledningsvist karakter af en kvalitativ, eksplorativ interviewundersøgelse primært blandt gymnasirektorer, hvilket senere dannede baggrund for en større spørgeskemaundersøgelse i samme målgruppe (Holm, 2012, 17). Et andet eksempel på et mixed methods-studie er daværende ph.d.-studerende ved AU Camilla Denager Stanioks (2016) undersøgelse af sammenhængen mellem medindflydelse og målcommitment gennem kvalitative interviews med lærere og rektorer suppleret af en sammenlignende analyse af surveydata (Staniok, 2016, 179). Der er dog også enkelte undersøgelser, der udelukkende benytter den kvalitative metode. Dette gælder bl.a. den tidligere omtalte forskningsrapport *Skoleledelse - en samtidssdiagnose* (2015), der gennem en kvalitativ dokumentanalyse af ledelseslitteratur samt et kvalitativt interview- og observationsstudie søger at identificere de dominerende ledelsesdiskurser på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet (Frederiksen & Hansen, 2015, 11-13).

2.2. Specialets indplacering i forskningsfeltet

Med afsæt i ovenstående karakteristik af den eksisterende forskningslitteratur på området vil vi i indenværende afsnit indplacere specialet i forskningsfeltet og klargøre, hvad specialets særlige bidrag er.

Vores ambition med dette speciale er at bidrage til belysningen af et særdeles underbelyst emne i den eksisterende forskning på feltet, navnlig samarbejdet mellem lærere og ledelse på STX. Det skal bemærkes, at vi ønsker at belyse denne relation på en måde, hvorved der i højere grad end i den eksisterende forskning tages højde for såvel lærernes som ledelsens perspektiv. Vi finder det relevant at sætte fokus på samarbejdet, fordi det er et uomgængeligt vilkår i forbindelse med den daglige drift af det enkelte gymnasium – og både påvirker lærerne og ledelsens hverdag. Derudover er netop samarbejdet særligt relevant at undersøge i disse år, hvor relationen mellem lærere og ledelse er under forandring, og hvor samarbejdet udfordres af økonomisk knaphed som

følge af besparelserne på uddannelsesområdet. Vi vil søge at undgå at falde i forskningsfeltets “fælder”, hvorved top-down-perspektivet utilsigtet sætter sit præg på specialets design. Ligeså ønsker vi ikke at videreføre forskningsfeltets lidt ensidige fokus på konflikter og dualismer, når samarbejdet adresseres. I stedet ønsker vi at anlægge et mere helhedsorienteret perspektiv, hvor der i lige så høj fokuseres på konsensus, og hvor lærer- og ledelsesperspektivet vægtes ligeligt. Teoretisk adskiller vi os fra de tre kategorier, som Dalsgaard (2013) opstiller, idet det nye fokus kræver inddragelse samt kombination af nye teoretiske tilgange, navnlig organisations-, professions-, forvaltnings- og samarbejdsteori (Dalsgaard, 2013, 51). Metodisk gør vi udelukkende brug af den kvalitative metode, hvorved vi adskiller os fra den del af forskningsfeltet, der anvender et mixed methods-design. Dette skyldes, at emnet er underbelyst, hvorfor undersøgelsen har et vist eksplorativt sigte, og her kommer den kvantitative metode “til kort”. Dette vil vi udfolde nærmere i det følgende metode- og designafsnit.

3. Metode og design:

”Et casebaseret kvalitativt interviewstudie”

I dette kapitel vil vi præsentere specialets metodiske fremgangsmåde samt de overvejelser, som ligger bag disse metodiske valg. Vi vil dog indlede med – på et mere overordnet niveau – at reflektere over, hvordan designet skal udformes med henblik på besvarelse af problemformuleringen. Herunder vil vi klargøre specialets videnskabsteoretiske position, da det får betydning for såvel teori som metode og design.

3.1. Specialets design

Specialets problemformulering består af to hoveddele, idet vi i den første del efterspørger en karakteristik af såvel det formaliserede som det uformelle samarbejde mellem lærere og ledelse på STX samt parternes oplevelse heraf. Forklaringer på konsensus og konflikt i samarbejdet er derimod i fokus i problemformuleringens anden del, hvor vi vil tage afsæt i strukturelle såvel som mere aktørbaserede fortolkninger. For at besvare disse to hoveddele vil specialet bestå af to delanalyser, der hver behandler én af delene i nævnte rækkefølge. Vi har valgt at belyse både samarbejdets kendetegn og parternes oplevelser heraf i den første delanalyse, idet det – modsat vores indledende formodning – ikke er hensigtsmæssigt at sondre mellem dem. Dette hænger sammen med, at samarbejdet ikke per automatik går forud for aktørernes oplevelse heraf, eftersom aktøroplevelser også påvirker samarbejdets karakter. Ydermere er det uundgåeligt, at samarbejdets kendetegn er perciperede i et kvalitativt studie som dette.

Vi benytter nemlig i begge delanalyser kvalitative indsamlings- og analysemetoder modsat hovedparten af forskningslitteraturen, der – som bekendt – benytter et mixed-methods design, hvor den kvalitative og kvantitative metode kombineres. Vi anvender udelukkende den kvalitative metode, fordi vi er af den opfattelse, at det er den bedste metode til at generere viden om et relativt underbelyst emne som dette. Det skyldes, at metoden i højere grad tillader os at være åbne over for uventede perspektiver end i en kvantitativ undersøgelse, hvor spørgsmålene som hovedregel er fastlagt på forhånd. Således har specialets undersøgelsesdesign visse eksplorative elementer, men designet er ikke gennemført eksplorativt, idet der foreligger megen forskningslitteratur, der grænser op til vores problemstilling uden direkte at beskæftige sig med den. I forlængelse heraf benytter vi i begge delanalyser et casedesign, idet vores analyse tager udgangspunkt i forholdene på ét specifikt gymnasium. Dette skal dels ses ud fra undersøgelsens eksplorative

element og dels ud fra ønsket om at generere dybdegående viden på forskningsfeltet. Vi har valgt at tage udgangspunkt i en enkelt case frem for et multipelt casestudie, fordi vi har vurderet, at vi ikke tilfredsstillende kan analysere flere cases i dybden med tanke på den meget tidskrævende empiriindsamlings- og transskriptionsproces samt de omfangsmæssige rammer for specialet. Designet får betydning for projektets analytiske rækkevidde, hvilket vi vil behandle nærmere i det følgende afsnit, hvor specialets teoretiske fremgangsmåde er i fokus. Forud for dette vil vi dog kort præsentere den videnskabsteoretiske orientering i specialet, eftersom det har betydning for, hvordan og ud fra hvilket videnskabsideal undersøgelsen skal bedrives.

Vi finder det ufrugtbart fuldt ud af “bekende” os til en bestemt videnskabsteoretiske position, da de fleste studier i praksis kombinerer indsigter fra flere forskellige retninger. Vores væsentligste indflydelseskilde i dette speciale er dog hermeneutikken, der grundlæggende er en idealistisk videnskabsteori, idet den ontologiske grundantagelse: “i lighed med de øvrige idealismer [...] [er], at den samfundsmæssige virkelighed ikke eksisterer uafhængigt af observatøren” (Ingemann, 2013, 116). Konsekvensen af denne grundantagelse er, at forskeren indgår i den undersøgte virkelighed. Hermeneutikkens synspunkt er her, at det derfor ikke er muligt at distancere sig fra undersøgelsens virkelighed, hvorfor forskeren eksplicit må forholde sig til sine forudgående antagelser og fordomme under forskningsprocessen. Disse antagelser kan dog være produktive, så længe man er sig dem bevidst og er villig til at revurdere dem undervejs (Juul, 2012, 124-125, 129). Dette har vi søgt at imødekomme i specialet ved at opstille en række arbejdsteser, hvori vi ekspliciterer vores antagelser, og derudover vil vi løbende være os bevidst om vores fordomme i analyserne. Epistemologisk lægger hermeneutikken stor vægt på fortolkning som erkendelsesredskab, og forskningsprocessen er cirkulær, idet der vedvarende veksles mellem del og helhed under inddragelse af den større samfundsmæssige kontekst. Dette betyder, at viden aldrig er sikker og endegyldig, men den totale relativisme undgås ved at lægge vægt på den sammenhængende argumentation, hvorfor der findes gode og dårlige fortolkninger (ibid., 108-110 & 132-133).

Selvom der ofte refereres til hermeneutikken i ental, ville det være mere præcist at anvende flertalsformen “hermeneutikker”. Den hermeneutiske tradition består nemlig af adskillige og meget forskelligartede retninger, hvoraf nogle ontologisk befinder sig tættere på realismen. Grundantagelsen i realismen er modsat idealismen, at virkeligheden eksisterer uafhængigt af menneskers perception af selvsamme (Juul, 2012, 107; Ingemann, 2013, 97). Videnskabsteoretisk deler specialet visse fællestræk med denne del af hermeneutikken, eftersom vi er af den opfattelse, at empirien – i form af kvalitative interviews – kan bidrage til afdækningen af den del af samarbej-

dets kendetegn, der vedrører, hvordan samarbejdet i praksis foregår på det undersøgte gymnasium. Vi anerkender dog samtidig – og i overensstemmelse med hermeneutikken – at de kvalitative interviews må undergå kritisk behandling i forbindelse med analyserne, fordi vi interviewer intentionelle og ressourcefulde aktører. Til dette formål inddrager vi dokumentanalysen som et metodisk supplement. I almindelighed abonnerer vi dog på den gængse ontologiske grundantagelse inden for hermeneutikken, der tilskriver aktøren afgørende betydning.

Et andet forbehold i relation til den gængse hermeneutik er, at vores ambition rækker ud over at forstå parternes oplevelser af samarbejdet. Vi ønsker endvidere at forklare oplevelserne i form af konflikt og konsensus i samarbejdet, men vi er ikke af den opfattelse, at det medfører vidensteoretisk skizofreni. Dette skyldes, at forståelse og forklaring – ifølge sociolog Max Weber – ikke er gensidigt udelukkende, fordi forståelse kan danne baggrund for forklaringer af den type, som efterspørges i specialet (Juul, 2012, 119). Specialets forklaringsbegreb adskiller sig nemlig fra den gængse positivistiske forklaringsbegreb, hvor idealet er efterprøvning af hypoteser (Inge-mann, 2013, 59-60). I modsætning hertil tager specialets forklaringer afsæt i analytiske generaliseringer på baggrund af fortolkninger af og forståelse for parternes oplevelse af samarbejdet under inddragelse af teori. Det er ikke hensigten at opstille universelle lovmæssigheder men derimod kontekstuelle forklaringer, der tager afsæt i forholdene på det undersøgte gymnasium.

3.2. Teoretisk approach og casevalg

Vi vil i denne del af kapitlet reflektere over specialets teoretiske fremgangsmåde under inddragelse af Rasmus Antoft og Heidi Salomonsens (2007) typologi over forskellige casedesign. Derpå vil vi reflektere over casevalget med afsæt i Bent Flyvbjergs (2010) begrebsapparat og berøre spørgsmålet om specialets *eksterne validitet*.

Antoft og Salomonsens (2007) typologi over forskellige casedesign er udviklet med afsæt i to hovedkriterier, hhv. om studiet tager afsæt i empiri eller teori, og om formålet er generering af ny empirisk eller teoretisk viden. På denne baggrund består typologien af fire hovedtyper af casedesign, navnlig *det ateoretiske casestudie*, *det teorigenererende casestudie*, *det teorifortolkende casestudie* og *det teoritestende casestudie* (Antoft & Salomonsen, 2007, 33-34), som det ses af tabellen.

Tabel 1. Typer af casedesign

	Videnskabelig tolkning har afsæt i empirisk viden og data	Videnskabelig tolkning har afsæt i teoretisk viden
Formål: at generere ny empirisk viden	Ateoretiske casestudier	Teorifortolkende casestudier
Formål: at generere ny teoretisk viden	Teorigenererende casestudier	Teoritestende casestudier

Note: Tabellen er hentet fra Antoft & Salomonsen (2007, 34).

Som angivet ovenfor er et ateoretisk casestudie kendetegnet ved, at både formålet og den videnskabelige fortolknings afsæt er empirisk viden. Det teorigenerende casestudies udgangspunkt er tilsvarende empirisk viden, men i modsætning til det ateoretiske casestudie er formålet her at bidrage til teorien på området. Det teorifortolkende casestudie og det teoritestende casestudie tager begge afsæt i eksisterende teoretisk viden men adskiller sig fra hinanden ved deres forskellige formål. Det teorifortolkende casestudies formål er generering af ny empirisk viden, hvorimod det teoritestende casestudie ønsker at generere ny teoretisk viden – eller videreudvikle eksisterende (Antoft & Salomonsen, 2007, 33-43). Det skal bemærkes, at vi anskuer de forskellige casedesign som idealtyper, der ikke forekommer i deres rene form i praksis. Forskningsprojekter kombinerer nemlig ofte empirisk og teoretisk viden, ligesom deres formål ikke altid entydigt er generering af ny empirisk eller teoretisk viden. Ofte vil de dog overvejende placere sig inden for én af kategorierne på de to dimensioner, hvorfor vi opfatter typologien som et anvendeligt hjælperedskab til at klargøre specialets teoretiske fremgangsmåde og tilgang til casestudiet.

Vi anvender i specialet et teorifortolkende casedesign, eftersom vi gennem hele undersøgelsen anskuer casen ud fra eksisterende teori for at generere ny empirisk viden om samarbejdet mellem lærere og ledelse på STX. Teoretisk består specialet af tre hovedkomponenter, der afdækker hhv. lærer-, ledelses- og samarbejdsperspektivet. Dog skal det bemærkes, at undersøgelsen i begyndelsen vil være mere induktiv og empiridrevet som konsekvens af det eksplorative element, hvilket dog ikke er usædvanligt ved et teorifortolkende casedesign som dette (ibid., 39). Senere vil teorien få en mere fremtrædende rolle i undersøgelsen. Dette vil være særligt fremtrædende i den anden delanalyse, hvor vi søger at forklare konflikt og konsensus i samarbejdet. Vi har valgt den teorifortolkende tilgang, da vi – med tanke på specialets videnskabsteoretiske orien-

tering – finder det hensigtsmæssigt at eksplicitere de teoretiske antagelser, som specialet beror på. Derudover er vi af den opfattelse, at de teoretiske indsigter bidrager positivt til vores fortolkningsmæssige erkendelsesproces vedrørende samarbejdet, i særlig grad med tanke på at det teori-fortolkende design ikke udelukker mere empiridrevne og eksplorative delelementer af undersøgelsen.

Afslutningsvis vil vi fremlægge vores overvejelser om valget af casetype og i forlængelse heraf specialets eksterne validitet. Traditionelt har forskningen anskuet det således, at casestudiet rummer en lav grad af ekstern validitet pga. det snævre empiriske fokus. Denne forestilling har Flyvbjerg (2010) imidlertid opponeret imod, idet han påpeger, at det er muligt at generalisere ud fra enkeltcases, såfremt casevalget foretages strategisk. Han sonderer i denne sammenhæng mellem forskellige casetyper (Flyvbjerg, 2010, 469-477) og påpeger, at *den repræsentativt eller tilfældigt udvalgte case*: ”som regel ikke [er] den rigeste på information” (ibid., 473). Det er derimod *den kritiske case*, hvis force er, at den: “enten klart vil kunne bekræfte eller afkræfte udsagn og hypoteser” (ibid., 475).

Vi har i specialet ikke foretaget et strategisk caseudvalg for at forøge den eksterne validitet. Dette hænger bl.a. sammen med specialets videnskabsteoretiske orientering, idet vi ikke opfatter ekstern validitet som det væsentligste videnskabsideal, hvilket Flyvbjerg (2010) da også fremhæver som en udbredt misforståelse vedrørende casestudiet i sin artikel. Derudover kan det være vanskeligt at vide, hvilken casetype man er i berøring med forud for det dybdegående analyse- og fortolkningsarbejde (Flyvbjerg, 2010, 471-472). Dette gælder i særlig grad på et underbelyst område som dette. Der er gjort forsøg på at opstille forskellige gymnasietyper som fx Benny Dylander (2009). I praksis er de enkelte gymnasietyper dog overlappende, samtidig med at de i høj grad er knyttet til de gymnasier, som de er konstrueret ud fra, og dermed ikke har den ønskede generelle karakter. Derudover har vi måttet tage vigtige pragmatiske hensyn, som gør det vanskeligt at foretage et gennemført strategisk casevalg. Vi har ønsket at tage afsæt i en case inden for en rimelig køreafstand fra Aalborg. Ydermere har vi i høj grad været afhængige af, at det pågældende gymnasium har ønsket at deltage, hvorfor vi ikke har haft “frit valg på alle hylder”. Disse forbehold til trods angående casevalget vil vi tage afsæt i en antagelse om, at casen er repræsentativ, fordi den har undergået de samme organisatoriske reformer som andre STX-gymnasier. I kraft af at det netop kun er en antagelse, vil vi senere reflektere over casetyper med afsæt i de empiriske resultater, idet det er afgørende for den analytiske generaliserbarhed. Vi vil ikke dybdegående præsentere vores case her men blot indledningsvist nævne, at vores case er et stort og traditions-

rigt gymnasium i Jylland². Gymnasiets ledelse har fremsat krav om anonymitet for at deltage i undersøgelsen for at undgå, at konklusionerne kan bruges imod dem politisk. Gymnasiet har gennemgået et ledelsesmæssigt generationsskifte i forbindelse med de mange organisatoriske forandringer af STX i 2000'erne, hvilket gør netop dette gymnasium særligt interessant at undersøge ud fra et samarbejdsperspektiv.

Således opfatter vi ikke den eksterne validitet som det vigtigste videnskabelige ideal, idet vi ønsker at generere kontekstafhængig viden i dybden. Dette er dog ikke ensbetydende med, at vi helt afviser analytisk generalisering mellem cases, der rummer en række lighedstræk, hvorfor vi vil reflektere over dette i afslutningen af specialet.

3.3. Interview- og dokumentstudiet

Vi vil i denne afsluttende del af kapitlet uddybe de indsamlings- og analysemetoder, som vi benytter i indeværende speciale, nemlig interview- og dokumentstudiet, hvoraf dokumentstudiet har en mere supplerende karakter. Vi vil i denne sammenhæng reflektere over valget af interviewstudiet som den primære metode samt etiske dilemmaer forbundet med undersøgelsen.

Vi har valgt et semistruktureret interviewstudie som den primære indsamlingsmetode, da problemformuleringen ikke på tilfredsstillende vis kan besvares ud fra allerede foreliggende materiale. Dette skal ses i lyset af, at emnet – som før omtalt – ikke i særlig høj grad har været genstand for videnskabelig behandling inden for forskningsfeltet. Derfor finder vi det mest hensigtsmæssigt at benytte en metodisk fremgangsmåde, hvor vi selv genererer ny empiri. Både interview- og observationsstudiet er her oplagte metodevalg, men vi har valgt interviewstudiet, fordi dets force er, at det – gennem en samtale med relevante aktører – er muligt på forholdsvis kort tid at generere store mængder af informationer af anvendelighed for analysen (Tanggaard & Brinkmann, 2010, 30).

Sammenlignet med interviewstudiet er observationsstudiet en meget tidskrævende metode, men den har dog den force, at empirien, der genereres, i nogen grad er mere valid. Dette skyldes, at den giver information om faktiske handlemønstre, hvor interviewet pga. sin verbale karakter kun giver information om påstået handling. Dette er i nogen grad problematisk, da der ikke altid er overensstemmelse mellem påståede og faktiske handlemønstre. Observationsmetoden er dog ikke på alle punkter uproblematisk, da mennesker ofte vil opføre sig anderledes end normalt, hvis

² Vi definerer et stort gymnasium som et gymnasium med 800 eller flere STX-elever baseret på Danske Gymnasier (2016, 6).

de er bevidste om, at de bliver observeret. Netop derfor giver observationsstudier ikke altid et retvisende billede af den studerede virkelighed. Dette kritikpunkt vil man dog også i nogen grad kunne fremføre om interviewstudiet, om end ikke i lige så udtalt grad, idet interviewpersonerne i en interviewsituation har større grad af kontrol med, hvad de giver informationer om. Observationsmetoden er endvidere fravalgt, fordi det ikke er muligt at observere aktørernes oplevelser, og således ville metoden ikke ville kunne stå alene i besvarelsen af specialets problemformulering (Bryman, 2012, 493-498; Schjødt, 2017).

Således bevæggrundene for valget af interviewmetoden men pga. metodens begrænsninger har vi valgt at inddrage dokumentstudiet som et metodisk supplement. Vha. denne metode har vi mulighed for at kontrollere de faktuelle oplysninger, som fremføres af interviewpersonerne, samtidig med at det tillader os mere dybdegående at fortolke bevæggrundene for deres udtalelser. Vi vil i den forbindelse primært trække på *sekundære dokumenter* og *tertiære dokumenter* i form af hhv. referater fra gymnasiets bestyrelsesmøder, lovtekster, politiske dokumenter samt eksisterende forskningslitteratur. Det ideelle ville være også at inddrage *primære dokumenter* i form af interne dokumenter fra gymnasierne, men dette er ikke muligt, fordi vi er forment adgang til disse dokumenter (Lynggaard, 2010, 137-139). Det vil ikke i alle tilfælde være muligt at validere interviewpersonernes udtalelser vha. dokumenter, og her vil den eneste valideringsmulighed være at sammenholde lærernes og ledelsens udtalelser med henblik på at identificere, hvorvidt der er overensstemmelser mellem disse. En implikation ved specialets design er derfor, at det formodentlig giver et mere konsensuspræget billede af samarbejdet, end det er tilfældet i virkeligheden, hvilket vi vil have for øje i forbindelse med specialets konklusioner. Dokumentanalysens supplerende karakter til trods vil metoden få en mere fremtrædende rolle i anden delanalyse, hvor vi giver forklaringer på konflikter og konsensus i samarbejdet. Dette skyldes, at empirien – i form af de transskriberede interviews – her ikke i samme grad kan give svarene.

Inddragelsen af dokumentanalysen som et metodisk supplement skal endvidere ses i lyset af, at interviewene på nogle punkter kan karakteriseres som *eliteinterview*. Dette skyldes, at vi interviewer nogle veluddannede og ressourcefulde aktører, som – antageligt – har et ønske om at fremstille netop deres gymnasium gunstigt (Kvale & Brinkmann, 2015, 201-202). Særligt i dette perspektiv vil vi ikke i alle tilfælde ukritisk kunne benytte interviewpersonernes udsagn om påstået adfærd, hvilket også harmonerer med den hermeneutiske forestilling om, at empiri ikke er det vigtigste og eneste validitetskriterium ved videnskabelige undersøgelser. Med henblik på at kunne belyse samarbejdet fra både et ledelses- og lærerperspektiv vil vi dels interviewe rektor og

repræsentanter fra den øvrige ledelse og dels repræsentanter fra lærerkollegiet og deres tillidsrepræsentant. Vi kombinerer i interviewundersøgelsen enkelt- og fokusgruppeinterview for at udnytte de metodiske forer ved hver af disse.

Fokusgruppeinterviewets force er, at det kan bidrage til at give et indblik i de kollektive processer, hvilket er ønskværdigt i denne undersøgelse, hvor vi primært anskuer lærerne som en gruppe med fælles interesser og udfordringer. Dertil kommer, at fokusgruppeinterviewet understøtter undersøgelsens eksplorative element, fordi uforudsete emner og perspektiver ofte bliver bragt op under gruppediskussioner. Ulempen ved fokusgruppeinterviewet er imidlertid, at det er vanskeligere at styre interviewet, hvorved der opstår en risiko for, at det indsamlede materiale ikke er brugbart. Foruden denne ulempe kan et problem ved fokusgruppeinterviewet være, at de enkelte interviewpersoner er tilbageholdende, fordi de ikke ønsker at fremstille sig selv negativt over for andre. Netop af denne grund giver fokusgruppeinterviewet ikke et isoleret indblik i de individuelle livsverdener. For at imødekomme denne problematik vil vi være bevidste om fokusgruppens sammensætning og sørge for at skabe et fortroligt rum, hvilket vi vil uddybe i forbindelse med vores refleksioner over etiske dilemmaer (Kvale & Brinkmann, 2015, 205-206; Halkier, 2010, 126-127). Dog anskuer vi ikke dette som et stort problem qua specialets fokus på kollektive processer.

Enkeltinterviewets styrke er, at det er en mere "effektiv" interviewform. Det skyldes, at det er lettere at styre samtaleemnerne og samtalens forløb, hvorved den ønskede information opnås (Halkier, 2010, 127). Dette vil vi udnytte, idet vi ønsker at gennemføre enkeltinterviews med rektor samt lærernes tillidsrepræsentant, der formodes at have en særlig indsigt i ledelsens og lærernes samarbejde. Også interviews med repræsentanter fra den øvrige ledelse gennemføres som enkeltinterviews, eftersom ledelsen ikke er stor nok til, at det er meningsgivende at gennemføre interviewet som fokusgruppe. Dertil kommer, at ledelsen i højere grad består af individualister, hvorfor det er meningsgivende at interviewe dem som sådan (se fx Moos, 2004a, 275). Derimod vil vi gennemføre interviewene med repræsentanter for lærerkollegiet som fokusgruppeinterview med henblik på at få indblik i de kollektive processer, der opstår pga. lærernes fælles professionsmæssige fundament. I forbindelse med analyserne vil vi dog have blik for, at lærerne også er individer med udfordringer og interesser særskilt fra den gruppe, som de indgår i. Således er det vores vurdering, at vi får det mest nuancerede og dynamiske perspektiv på samarbejde ved at kombinere forskellige interviewtyper. For begge interviewtyper gælder det, at vi har valgt en semistruktureret tilgang, hvor vi i vidt omfang har ladet interviewpersonerne besvare spørgsmå-

lene uden afbrydelser. Dette skyldes, at vi har haft et ønske om at være åbne over for uventede perspektiver, og dette ville blive udfordret, såfremt interviewet blev styret for stramt. Vi anerkender dog, at implikationer ved denne fremgangsmåde kan være, at interviewpersonerne, der er intentionelle og ressourcefulde, får for meget kontrol over interviewet.

Ved en interviewundersøgelse som denne må man gøre sig en række etiske overvejelser om, hvilke konsekvenser undersøgelsen kan få for de aktører og – i dette tilfælde – den organisation, der indgår i undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, 106-108). På organisationsniveau kan undersøgelsen få negative konsekvenser for gymnasiets omdømme, såfremt dette bliver fremstillet som dårligt til at løse samarbejdsudfordringerne på tilfredsstillende vis. Det er særligt udtalt på gymnasieområdet, hvor gymnasierne – med overgangen til selveje – indgår i konkurrence med andre gymnasier og uddannelsesstilbud. Denne etiske problemstilling vil i specialet blive imødekommet ved, at såvel casen som interviewene vil blive behandlet fortroligt. På lærerniveau er udfordringerne imidlertid anderledes, eftersom det kan få negative konsekvenser for den enkelte lærer, såfremt vedkommende udtaler sig kritisk om samarbejdet med ledelsen. Netop derfor lægger vi vægt på at skabe et fortroligt rum i fokusgrupperne, hvor lærernes eventuelle negative udtalelser ikke overhøres af ledelsen. Af samme årsag indgår lederne ikke i fokusgrupperne, selvom dette ville give et indblik i det dynamiske samspil mellem ledelse og lærere. På denne måde får vi endvidere de mest åbenhjertede og ærlige interviews. Yderligere skal det bemærkes, at en særlig udfordring ved at gennemføre interviewundersøgelser i organisationer er, at medarbejderne – som følge af pres fra ledelsen – indgår i undersøgelsen mod deres vilje, hvilket vi vil holde os for øje (ibid., 116-117).

Afslutningsvis vil vi reflektere over, hvordan – og med hvilken detaljeringsgrad – de indsamlede interview skal transskriberes, samt hvordan vi vil behandle de færdigtransskriberede interview på en systematisk måde. Vi vil transskribere interviewene med en relativt lille detaljeringsgrad, hvor der – så vidt muligt – anvendes gældende danske retskrivningsnormer. Det betyder, at vi ikke transskriberer ikke-leksikalske udtryk som fx tøven, latter eller hoste. Den lave detaljeringsgrad er valgt, da vi i højere grad lægger vægt på indholdet og meningen end formen af selvsamme. Derudover er denne transskriberingsmåde valgt for at forøge specialets læsevenlighed, eftersom talesprog kan være vanskeligt at læse – især for personer der ikke har været en del af interviewsituationen. Vi vil i forbindelse med transskriberingerne anvende nedenstående tabel med henblik på at skabe en vis struktur.

Tabel 2. Skabelon for transskription

Nr.	Taler	Transskription	Kommentar

Skabelonen består, som det ses ovenfor, af fire kolonner, hvoraf vi i den første kolonne vil angive nummeret i talerækken for at kunne henvise til specifikke dele af interviewet i forbindelse med de to delanalyser. I den anden kolonne angiver vi den talende. I transskriptionsboksen angives selve transskriberingen af det sagte, og her vil vi angive pauser, større overlap i tale og emfatisk tryk. Pauser angives ved hjælp af tre punktummer, mens overlap i tale markeres ved brug af kantede parenteser og opstilles parallelt ovenover/nedenunder hinanden. Emfatisk tryk angives ved hjælp af **fed skrift**. Endelig vil vi i kommentarboksen notere observationer, som vi undervejs gør os i forbindelse med interviewene, fx vedrørende interviewpersonens kropssprog der også udgør en central del af kommunikationen (Tanggaard & Brinkmann, 2010, 43). Derudover benyttes kommentarboksene til kodninger med afsæt i såvel empiri som teori, og som vi kan videreudvikle under analyserne.

I forlængelse heraf vil vi i analyserne af interviewene anvende meningskodning med det formål at skabe systematik og overblik over materialet. Ved meningskodning foretager vi en kondensering af materialet, idet det inddeles i en række forskellige kategorier – også benævnt *koder*. Disse koder kan både være udviklet på baggrund af teori og empiri (ibid., 47). I forbindelse med vores undersøgelse vil vi kombinere empiriske og teoretiske koder, idet en række koder på forhånd kan fastsættes med afsæt i teori. Der vil dog formodentlig også opstå en række koder med afsæt i det empiriske materiale i løbet af processen, hvorfor vi er åbne over for at tilføje nye – og mere datadrevne – koder undervejs. I det følgende vil vi præsentere den teori, der vil danne baggrund for de teoretiske koder.

4. Teori:

”Et konglomerat af teoretiske indsigter”

Vi vil i indeværende kapitel præsentere de teorier, som specialet beror på i det teorifortolkende casestudie. Teoriapparat er sammensat af tre hovedkomponenter, der hver især belyser centrale elementer ved samarbejdet, hhv. de to hovedaktører (lærere og ledelse) og samarbejdet i sig selv. Vi har valgt at inddrage lærer- og ledelsesperspektivet, da vi anskuer disse perspektiver som nødvendige for at begribe nuancerne i samarbejdet og parternes oplevelse heraf. Lærerne søges belyst teoretisk gennem professionsteori, mens ledelsens perspektiv inddrages gennem en kombination af forvaltnings- og ledelsesteori. Samarbejdsteorien inddrages, da vi herved sættes i stand til med større begrebslig præcision at beskrive samarbejdets kendetegn – og dets aktuelle udviklingstrin. Specialets samarbejdsteori er sammensat af en række forskellige perspektiver, der dog har det til fælles, at de bygger på en grundantagelse om, at samarbejdet både består af konflikt og konsensus. Foruden disse teoretiske perspektiver inddrager vi organisationsteorien, hvis force – i kraft af det helhedsorienterede perspektiv på organisationer – er, at den har blik for den større kontekst, som samarbejdet indgår i. Teorien kommer derimod ”til kort” i forhold til at forstå gruppernes særlige situation, hvorfor vi er af den opfattelse, at specialets teorier komplementerer hinanden på en hensigtsmæssig måde i forhold til både at få bragt det dynamiske samspil og lærerne og ledelsens særlige situation i spil.

4.1. Forvaltnings- og ledelsesteori

Vi vil i denne første del af kapitlet uddybende præsentere de fremherskende principper og rationaler i NPM som styringsparadigme under inddragelse af – og sammenligning med – det fremvoksende paradigme New Public Governance (NPG). Derpå vil vi præsentere en række specifikke ledelsesbegreber fra gymnasieforskningen, eftersom det dominerende styringsparadigme øver indflydelse på de konkrete styrings- og ledelsesredskaber samt ledelsesstile, der anvendes i den enkelte organisation.

NPM er grundlæggende en teori om styring af den offentlige sektor inspireret af den private sektors virkemåde (Nielsen, 2009, 99f & 105-107). Teorien har siden 1980’erne vundet stor udbredelse inden for den offentlige forvaltning, hvorfor den gennem de seneste årtier har været det dominerende styringsparadigme. Udviklingen skal ses i sammenhæng med moderniseringen af den offentlige sektor, der medførte en efterspørgsel efter nye organiserings- og styringsformer

(ibid., 105-108). NPM's dominerende position er imidlertid ikke længere nogen selvfølge, idet et nyt styringsparadigme – NPG – har fået medvind. Det nye paradigme befinder sig dog stadig på et spædt stadie (Jensen & Krogstrup, 2017, 33-34), hvorfor vi vil argumentere for, at NPM fortsat er dominerende. Desuden er de organisatoriske omlægninger af STX foretaget, før NPG for alvor kom på dagsordenen. Vi formoder derfor, at NPM har været styrende for tilrettelæggelsen af forandringerne af STX, hvorfor dette er i fokus i vores fremstilling.

Teoretisk opererer NPM på flere niveauer, idet forvaltning og styring af den offentlige sektor pågår mange steder i systemet, såvel på makro- som på meso- og mikroniveau (Dalsgaard & Jørgensen, 2010, 36). Vi vil hovedsageligt fokusere på mesoniveauet, idet vi vil beskæftige os med de ledelses- og styringsmæssige forandringer, som NPM afføder på organisationsniveau, hvor: "Skoleledelsen [...] såvel styre[r] som styres via forskellige typer incitamentsstrukturer" (Hansen & Frederiksen, 2015, 21). Vi er dog af den opfattelse, at det kun er muligt at begribe mesoniveauet, hvis vi er bekendt med makroniveauet, hvorfor vi vil indlede med at præsentere de overordnede principper og rationaler for NPM som styringsparadigme. Derpå vil vi mere dybdegående præsentere mesoniveauet under inddragelse af ledelsesbegreber fra gymnasieforskningen.

NPM har rødder i økonomisk teori og dennes rationelle menneskesyn, hvorfor incitamenter og incitamentsstrukturer tillægges afgørende betydning for styring af den offentlige sektor (Jensen & Krogstrup, 2017, 45). Forvaltningsforsker Christopher Hood (1991) definerede som en af de første begrebet, og denne definition: "har [siden] været en standardreference" (Dalsgaard & Jørgensen, 2010, 36). Ifølge Hood består NPM af syv hovedkomponenter:

1. Professionel ledelse.
2. Målbare performancemål.
3. Resultatorientering.
4. Disaggregering af den offentlige sektor.
5. Konkurrenceudsættelse.
6. Indlemmelse af ledelses- og styringsredskaber fra det private i den offentlige sektor.
7. Effektivisering med henblik på bedre ressourceudnyttelse.

(Hood, 1991, 4-5; Dalsgaard & Jørgensen, 2010, 36).

Det skal her bemærkes, at NPM i praksis har udmøntet sig forskelligt i forskellige lande (Dalsgaard & Jørgensen, 2010, 36-37), og derfor finder vi det hensigtsmæssigt at inddrage en nyere dansksproget definition af begrebet af ledelses- og organisationsforskerne Julie Borup Jensen og

Hanne Kathrine Krogstrup (2017). Definitionen rummer flere fællestræk med Hoods definition bl.a. med sin vægtlægning på målbare performancemål. Samtidig er den dog mere praksisorienteret i sit sigte, da der lægges vægt på praktiske virkemidler frem for grundlæggende principper. I den forbindelse fremhæver Jensen og Krogstrup *udlicitering, konkurrenceudsættelse, standardisering* og *kontrakt- og økonomistyring* som centrale definitoriske aspekter ved NPM. Foruden disse fremhæves også den forøgede valgfrihed for brugerne – og i forlængelse heraf – den større vægtlægning på brugertilfredshed (Jensen & Krogstrup, 2017, 33-40).

NPM har gennem det meste af sin levetid mødt kritik, fordi de standardiserede procedurebeskrivelser, detailstyringen og den centraliserede top-down-styring – ifølge kritikere – underminerer de fagprofessionelles autonomi, legitimitet og arbejdsglæde, samtidig med at arbejdets store kompleksitet underkendes. Denne kritik er blevet særligt udtalt de seneste år, hvor undersøgelser har vist, at NPM ikke giver mere værdi for pengene (Dalsgaard & Jørgensen, 2010, 18-19; Jensen & Krogstrup, 2017, 37-41).

Kritikken af NPM har skabt grobund for fremvæksten af et andet styringsparadigme – nemlig NPG. Dette paradigme bygger ikke som NPM på et økonomisk teoretisk fundament. I stedet udgør organisationssociologi og netværksteori den primære teoretiske inspirationskilde (Jensen & Krogstrup, 2017, 45), og derfor lægges der vægt på netværkssamarbejde på såvel makro- som på meso- og mikroniveau. På mesoniveau er den bærende forestilling, at organisationer er lærende instanser, og at de gennem dialog og samarbejde kan lære af hinandens erfaringer. Derudover er styringsparadigmet kendetegnet ved at anlægge en decentraliseret bottom-up-tilgang, hvor medinddragelse er i højsædet. Dette gælder såvel brugere som medarbejdere, hvorfor tilliden til og respekten for de fagprofessionelle søges genoprettet. Dette søges endvidere imødekommet ved at mindske bureaukratiet bl.a. ved at mindske dokumentationskravet og de standardiserede procedurebeskrivelser (ibid., 40-48).

Som bekendt har NPM medført, at lederne af organisationer i den offentlige sektor er blevet professionaliseret, hvorimod de tidligere havde en fagprofessionel baggrund (Dalsgaard, 2013, 40). Vi formoder, at dette grundlæggende ændrer ledelsens rolle og karakter. Dette kommer endvidere til udtryk ved, at der med NPM indføres en række nye ledelses- og styringsredskaber, som organisationsledelserne både selv er underlagt og kan benytte i deres ledelse (Hansen & Frederiksen, 2015, 21). Dette skyldes, at forvaltning og styring af den offentlige sektor foregår på adskillige niveauer. Gymnasieledelserne befinder sig på et af de nedre niveauer, hvor de bidrager til forvaltningen men samtidig også er underlagt den højerestående forvaltning. Med henblik på at

kunne give en karakteristik af gymnasieledelserne og deres indgang til samarbejdet med lærerne, vil vi i det nedenstående præsentere udvalgte ledelsesbegreber fra gymnasieforskningen, der – til trods for at de beskriver et mere konkret plan – rummer tydelige koblinger til NPM og NPG.

Som begreb er *ledelse* defineret ved, at en eller flere personer gennem en formel ansættelses-procedure er blevet tildelt en ansvarshavende position i organisationen. Med denne position følger den legitime ret til at ansætte og afskedige medarbejdere, pålægge organisationens medarbejdere arbejdsopgaver samt tilrettelægge organisationens overordnede strategi (Abrahamsen, 1998, 22-23). Denne generelle ledelsesdefinition kan i nogen grad appliceres til ledelse på STX, men det er her vigtigt at være opmærksom på, at nogle særlige ledelsesvilkår gør sig gældende netop på uddannelsesområdet. Dette skyldes, at lærerne udfører arbejdet i lukkede klasserum, hvorfor ledelsen har begrænset mulighed for at observere lærernes arbejde i dagligdagen. Af denne grund får ledelsen i højere grad karakter af indirekte ledelse, idet lederne ikke kan kontrollere lærernes handlemåde i klasseværelset. Ydermere er det i højere grad end i andre arbejdsmiljøer legitimt udtrykke sig kritisk om ledelsen, hvilket hænger sammen med, at lærerne har mere specialiseret viden om deres fag samt selve undervisningsgerningen end lederne pga. det skarpe skel mellem administration og undervisning på uddannelsesområdet (Andersen & Lindstrøm, 2011, 11-17; Hein, 2015, 2).

Pga. dette skarpe skel sondres der inden for forskningen i gymnasieledelse ofte idealtypisk mellem *administrativ ledelse* og *pædagogisk ledelse*. En udbredt begrebsforståelse er, at pædagogisk ledelse vedrører ledelse af gymnasiets pædagogiske personale, hvorimod administrativ ledelse vedrører driftsopgaver som fx vedligehold af bygninger og økonomiplanlægning (Söderberg, 2004, 17; Abrahamsen, 1998, 25). Som følge af ledelsens indirekte karakter vedrører gymnasieledelse ikke kun de formelle ledelsesaspekter, idet den uformelle ledelse er af mindst lige så afgørende betydning. I relation til dette opererer Marianne Abrahamsen (1998) med begrebsparret *ledelse* og *lederskab*, hvor ledelse dækker over de formelle ledelsesaspekter, hvorimod lederskab vedrører den uformelle ledelse, hvor den karismatiske leder, der formår at inspirere og motivere medarbejderne, bliver af afgørende betydning (Abrahamsen, 1998, 22-23).

I denne sammenhæng skal det bemærkes, at ledelsen kan anvende forskellige *ledelsesstile*, og at dette afhænger af, hvilke forhold den vælger at prioritere, eftersom der må ageres inden for bestemte *ledelsesvilkår*. Ledelsesvilkårene kan – ifølge Abrahamsen – underopdeles i to hovedkategorier, hhv. *rammefaktorer* og *forventningspres*. Gymnasieledelsen må som udgangspunkt agere inden for rammefaktorerne, der dækker over hhv. *de lovgivningsmæssige rammer*, *de orga-*

nisatoriske rammer og de fysiske rammer. De lovgivningsmæssige rammer fastsættes politisk og dækker over den gældende lov på området, mens de organisatoriske rammer udgøres af bl.a. interne regelsystemer samt den økonomiske situation. De fysiske rammer vedrører spørgsmål i relation til fx skolebygninger og undervisningsmidler. Foruden disse rammefaktorer må gymnasieliderne agere ud fra en række – ofte modsætningsfyldte – forventningspres, fordi der både skal tages højde for *ledelsens egne ambitioner, lærernes forventninger og omverdenens krav* (ibid., 37-39).

Med henblik på at udvikle et begrebsapparat, der kan benyttes til at beskrive ledelsesstilen, vil vi inddrage en typologi over forskellige ledelsestyper, der tager afsæt i sondringen mellem *transformationsledelse* og *transaktionsledelse*. *Transaktionsledelse* dækker over ledelse, hvor lederen tilskynder den enkelte lærer til at yde en god arbejdsindsats gennem opstilling af positive incitamentsstrukturer fx i form af anerkendelse eller økonomisk belønning. Modsat sanktioneres dårlige præstationer med irettesættelser, “kammeratlige” samtaler og – i sidste instans – afskediggelse (Jacobsen et al., 2014b, 102-103). *Transformationsledelse* derimod er en ledelsesform, hvor der lægges vægt på: “at inspirere medarbejderne med det mål at få dem til at følge organisationens interesser i stedet” (ibid., 102). Det bliver i den forbindelse afgørende at synliggøre organisationens overordnede mål for medarbejderne, således at de er bevidste om dem i deres daglige arbejde. Det skal her bemærkes, at indholdet af målene ikke altid er fastlagt på forhånd, hvorfor denne ledelsesform i højere grad er åben over for dialog med lærerne, end det er tilfældet ved transaktionsledelse (ibid.).

Med afsæt i disse idealtypiske ledelsesformer kan man skelne mellem fire ledertyper, hhv. *transaktionslederen, transformationslederen, kombinationslederen og den passive leder*. Hvor transaktionslederen og transformationslederen primært benytter sig af hhv. transaktionsledelse eller transformationsledelse, udnytter kombinationslederen elementer fra begge ledelsesformer. Den passive leder benytter sig hverken af transformations- eller transaktionsledelse og er derfor mere tilbageholdende i sin ledelsesstil end de tre andre ledertyper (ibid., 102-103). Det er vores opfattelse, at de to idealtypiske ledelsesformer – transaktions- og transformationsledelse – kan kobles til NPM og NPG. Transaktionsledelse tager – ligesom NPM – afsæt i et økonomisk-rationelt menneskesyn, hvorfor vellykket ledelse forudsætter opstilling af incitamentsstrukturer, som tilskynder medarbejderne til at yde en god arbejdsindsats. Omvendt er transformationsledelse – i lighed med NPG – mere orienteret mod dialog, medarbejderdemokrati og motivation, hvorfor incitamentsstrukturer her tillægges mindre betydning.

4.2. Professionsteori

Efter at have præsenteret forvaltnings- og ledelsesteori i det foregående afsnit vil vi nu præsentere professionsteori, der relaterer sig til samarbejdets anden part – nemlig gymnasielærerne. Vi vil indlede afsnittet med at fremhæve centrale definitoriske aspekter ved *professionsbegrebet* og i sammenhæng hermed det beslægtede begreb *fagprofession*, hvorpå vi vil fremdrage nøglebegreber og -perspektiver i relation til lærerprofessionen.

Betegnelsen *professionsstudier* dækker over et stort og mangfoldigt forskningsfelt, der tæller mange forskellige faglige discipliner (Molander & Terum, 2008, 20). Blandt disse discipliner finder vi den netop introducerede forvaltningslitteratur, da professionerne – i kraft af deres centrale position i den offentlige forvaltning – udgør en forvaltningsmæssig problemstilling (se fx Dalsgaard, 2013). Professionsstudierne har dog deres oprindelse i sociologien og har derfor traditionelt haft: “de organisatoriske aspekterne [som tyngdepunkt]” (Molander & Terum, 2008, 20).

I et multidisciplinært og heterogent forskningsfelt som dette overrasker det næppe, at indholdet af professionsbegrebet har været genstand for stor debat. Af samme årsag er der ikke opnået konsensus om en begrebsdefinition, om end det er muligt at identificere en række lighedstræk forskellige definitioner imellem (Molander & Terum, 2008, 16-17; Dalsgaard, 2013, 42). Den manglende konsensus om en begrebsdefinition har dels baggrund i litteraturens forskellige teoretiske udgangspunkter, og dels at professionskategorien er et kontekstafhængigt fænomen, hvis indhold ændres løbende som følge af vedvarende politiske diskussioner (Laursen & Rasmussen, 2014, 65-67; Hansbøl & Krejsler, 2004, 24). De forskelligartede teoretiske udgangspunkter kommer bl.a. til udtryk ved, at funktionalistiske teoretikere definerer begrebet ud fra professionernes funktion i samfundet (Laursen & Rasmussen, 2014, 65), hvorimod magtteoretiske definitioner lægger vægt på professionernes strategier, status og magt:

“professioner[ne] har fået overdraget et mandat fra samfundet til at kunne gribe ind i borgernes privatsfære [...]. Denne tildeling af privilegier får professioner til at arbejde for en konservering af deres magtprivilegier, fordi det netop er gennem dem, professionerne opnår deres samfundsmæssige indflydelse og status” (ibid., 66).

Vi vil i specialet anvende en mere pluralistisk og bred definition, end der lægges op til i ovennævnte tilgange. Dette hænger sammen med, at vi ønsker at forholde os erkendelsesteoretisk åbne over for de empiriske tendenser frem for på forhånd at fastlåse os på fx et konfliktteoretisk per-

spektiv, som ovenstående er et eksempel på. Desuden er gymnasielærerhvervet en særlig profession af grunde, som vi vil udfolde yderligere i forbindelse med specialets delanalyser. Her skal det dog bemærkes, at gymnasielærerne ikke – som andre professioner – har en fælles faglig baggrund med undtagelse af det etårige pædagogikum, hvorfor vi ikke finder det hensigtsmæssigt at abonnere på en meget snæver begrebsdefinition.

Ifølge Peter Henrik Raae (2013) har professionsbegrebet traditionelt været defineret ved de professionelles *viden, kunnen* og *villen* (Raae, 2013, 683). Gennem uddannelse har de professionelle opnået høj grad af specialiseret viden på deres område, som de i forbindelse med udøvelsen af deres fag omsætter til en kunnen i form af færdigheder. Endelig er professionerne kendetegnet ved en villen, eftersom de professionelle tilegner sig – og agerer ud fra – de fællesfaglige normer og værdier (ibid.). Foruden disse forhold fremhæver Lene Dalsgaard (2013) det forhold, at professioner – ud fra en klassisk begrebsforståelse – er kendetegnet ved en særlig organiseringsform, hvor *statslig autorisation, autonomi, autenticitet* og *legitimitet* udgør nøglebegreber (Dalsgaard, 2013, 42). Endelig er det karakteristisk for klassiske sociologiske definitioner af professionsbegrebet, at der lægges vægt på de professionelles fælles uddannelsesmæssige baggrund (Järvinen & Mik-Meyer, 2012, 13; Molander & Terum, 2008, 13).

Det er vigtigt at have for øje, at denne definition tager afsæt i *de klassiske professioner* såsom læger, advokater og præster, der alle har en lang videregående uddannelse fra universitetet, og som har høj grad af specialiseret teoretisk viden på deres område. Med velfærdsstatens fremvækst opstod der imidlertid en ny professionsgruppe, der har fået til opgave at varetage velfærdsstatslige kerneopgaver. Den nye professionsgruppe er kendt under en række forskellige betegnelser, der alle – mere eller mindre – dækker over samme essens, navnlig *fagprofessioner, relationsprofessioner* og *semiprofessioner* (Moos, 2004b, 8-11; Dalsgaard, 2013, 41-42). De nye professioner adskiller sig fra de klassiske ved at være: “en del af den offentlige forvaltning og dermed væsensforskellige fra de klassiske professioner, der tog udgangspunkt i klienternes behov og interesser. De kunne adskille professionerne og en offentlig forvaltningsfunktion fra hinanden. Det kan relationsprofessionerne ikke” (Moos, 2004b, 8). Derudover har professionelle i den nye professionsgruppe typisk en mellemlang videregående uddannelse i form af en professionsbachelor, hvorfor deres indfaldsvinkel til arbejdet er mere praksisorienteret end de klassiske professioner – deraf betegnelsen semiprofession (ibid., 8-11). Endelig er de nye professioner kendetegnet ved – i endnu højere grad end de klassiske professioner – at have en fælles uddannelsesmæssig, teoretisk og

metodisk baggrund. Af denne fælles baggrund udspringer endvidere et fælles fagligt værdi- og normsæt (Dalsgaard, 2013, 43).

Eftersom gymnasielærerprofessionen deler en række lighedstræk med de nye professioner (Raae, 2013, 683), finder vi det hensigtsmæssigt at tage afsæt i en nyere begrebsdefinition af professionsforskerne Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer (2012), som har blik for den nære sammenkobling mellem professionerne og velfærdsstaten: “den række af personer, der arbejder i velfærdsstaten med at hjælpe, coache og kontrollere klienter, patienter, elever mv.” (Järvinen & Mik-Meyer, 2012, 13-14). Det skal i sammenhæng med definitionen bemærkes, at det er omdiskuteret, hvorvidt professionsbegrebet nødvendigvis skal kobles til velfærdsstatens virke (Laursen & Rasmussen, 2014, 67-68). Det synes dog at være den udbredte opfattelse i forskningslitteraturen (se fx Järvinen & Mik-Meyer, 2012 & Molander & Terum, 2008), samtidig med at det er meningsgivende i relation til specialet, idet STX varetager en central velfærdsstatslig funktion.

Med tanke på de nye professioners nære kobling til velfærdsstaten har moderniseringen af denne haft væsentlig betydning for de professionelles arbejdsvilkår og selvopfattelse. I nyere professionslitteratur er en af de centrale problematikker den *mistillid* til de professionelle, som NPM-styringsparadigmet har medført (se fx Dalsgaard, 2013, 40 & Järvinen & Mik-Meyer, 2012, 24). Dette skal ses i lyset af det rationelle menneskesyn, NPM – som tidligere nævnt – abonnerer på, hvorfor de professionelle anskues som nyttemaksimerende aktører, der søger at optimere deres egen position uden synderlig hensyntagen til det fælles bedste. De centrale styringsværktøjer til at kontrollere de professionelle og derved sikre en effektiv ressourceudnyttelse er *standardisering*, *dokumentationskrav* og krav om *kvalificering* af ressourcebrug (Molander & Terum, 2008, 15-16; Järvinen & Mik-Meyer, 2012, 14-16). Disse krav medfører, at de professionelle skal bruge mere tid på administrativt arbejde, hvorved den tilbageværende tid til kerneopgaven nødvendigvis mindskes. Af denne grund er også *bureaukrati* et centralt tema i nyere professionsteori. En konsekvens af udviklingen er, at der sker en svækkelse af de professionelles autonomi, hvilket ellers traditionelt har været en kerneværdi for professionerne (Molander & Terum, 2008, 16). Endvidere udfordrer udviklingen professionernes traditionelle *kaldsbaserede indfaldsvinkel* til arbejdet, hvor: “løn- og arbejdsvilkår [er] [...] underordnet [det stærke ønske om at hjælpe]” (Laursen & Rasmussen, 2014, 63). Dette kan medføre, at professionerne i højere grad begynder at anskue sig selv som lønmodtagere uden særlige følelsesmæssige forpligtelser over for arbejdet (ibid.).

Det offentlige ønske om en *professionalisering* af professionerne kan derfor de facto munde ud i en *de-professionalisering* (Dalsgaard, 2013, 43; Bjerg & Knudsen, 2012, 80), såfremt: “ar-

bejdsbetingelser[ne] og fagligheden er under så stærk ændring mod rutinisering og standardisering af arbejdet samt ledelsesmæssig kontrol, at faglige, metodiske og etiske hensyn i arbejdet underkendes” (Dalsgaard, 2013, 43). Foruden velfærdsstatens modernisering er særligt lærerprofessionen udfordret af bl.a. den teknologiske udvikling, hvorved deres vidensmonopol er blevet brudt og deres *autoritet* svækket (Molander & Terum, 2008, 15).

4.3. Organisationsteori

I denne tredje del af teoriafsnittet vil vi præsentere organisationsteorien med hovedfokus på organisationsstrukturen, og derudover vil vi overfladisk berøre gruppe- og individniveauet i organisationen. Organisationsteorien har til formål at give et mere helhedsorienteret perspektiv på samarbejdet og den kontekst, som det indgår i, om end det skal bemærkes, at ledelsen – i kraft af deres position – har større indflydelse på organisationens formelle struktur. Forud for præsentationen af udvalgte begreber fra teorien vil vi give en kort introduktion til centrale kendetegn ved organisationsstudiet som teori og analysemetode samt klargøre den i specialet anvendte definition af organisationsbegrebet.

Som navnet antyder, beskæftiger organisationsstudiet sig grundlæggende med organisationer, og dette sker ud fra en række forskellige perspektiver og på forskellige analyseniveauer. Som følge af disse forskelligartede udgangspunkter er organisationsstudiet en samlebetegnelse for en bred vifte af tilgange, der tager afsæt i forskellige fagtraditioner, fx økonomi og sociologi. Forskellene til trods er der en række lighedstræk tilgangene imellem, hvorfor den samlende betegnelse anvendes (Bakka & Fivelsdal, 2010, 5). Lighedstræk omfatter bl.a. begreberne *struktur*, *kultur* og *proces*, der spiller en central rolle på tværs af forskellige tilgange (ibid.). Sigtet er endvidere tredelt, idet organisationsstudiet – foruden at beskrive og forklare forskellige forhold ved organisationer – ofte er orienteret mod, at den frembragte viden kan finde anvendelse i praksis (Bakka & Fivelsdal, 2010, 20; Jacobsen & Thorsvik, 2014, 13-14). Denne undersøgelse sigter primært på at beskrive og forklare, hvorimod vi ikke vil opstille konkrete handlingsværktøjer, om end den frembragte viden kan danne baggrund for sådanne.

Nogle tilgange inden for organisationsstudiet tildeler aktøren en central rolle i forhold til at forstå og forklare organisationer, hvorved den menneskelige adfærd bliver det centrale studieobjekt. Andre tilgange tillægger i højere grad de interne og eksterne strukturer betydning, hvorfor studiet af den menneskelige adfærd bliver mindre centralt (Jacobsen & Thorsvik, 2014, 16-18; Bakka & Fivelsdal, 2010, 45). Dette skal ses i sammenhæng med, at organisationer kan studeres

på forskellige analyseniveauer. Organisationsforskerne Jørgen Frode Bakka og Egil Fivelsdal (2010) opererer med fem forskellige analyseniveauer i forbindelse med organisationsanalyser, hhv. 1) *individ*, 2) *gruppe*, 3) *organisation*, 4) *institution, kultur og samfund* og 5) *det internationale niveau* (Bakka & Fivelsdal, 2010, 24-27). I specialet vil vi primært bevæge os på gruppe- og organisationsniveau, om end vi fortsat vil have blik for individ- og samfundsniveauet, særligt i forbindelse med vores afsøgning af forklaringer. Dette skyldes, at vi i overensstemmelse med specialets videnskabsteoretiske positionering anskuer forholdet mellem struktur og aktør som gensidigt og dynamisk.

Der synes generelt at være enighed blandt forskellige tilgange om, at konteksten øver afgørende indflydelse på organisationers virke. Det skal bemærkes, at vi med konteksten både henviser til den organisationsinterne kontekst som fx organisationsstrukturen og den eksterne samfunds kontekst (Jacobsen & Thorsvik, 2014, 19-22; Bakka & Fivelsdal, 2010, 19, 24-27 & 140). Bakka og Fivelsdal (2010) deler denne betragtning (Bakka & Fivelsdal, 2010, 14-15), men samtidig påpeger de, at: "Organisationsteorien tager sigte på at være *generel*: dens mål er netop at gå ud over den enkelte branche og den enkelte sektor i samfundet og søge at udvikle en viden, der er generelt gyldig" (ibid., 13). Disse bestræbelser finder vi en anelse modsætningsfyldte, idet det – med afsæt i antagelsen om kontekstens betydning – kun er muligt at generalisere analytisk mellem cases, der har en række lighedstræk. Med afsæt i specialets videnskabsteoretiske position tilhører vi den del af organisationsforskningen, der mener, at konteksten øver afgørende indflydelse på en organisations virkemåde, hvorfor ambitionen om at skabe viden af generel gyldighed bortfalder.

Et andet centralt diskussionspunkt i relation til organisationsteorien vedrører spørgsmålet om, hvorvidt der skal opstilles separate teorier for offentlige og private organisationer. Denne diskussion er særligt relevant i en nordisk kontekst, hvor den offentlige sektor er indflydelsesrig og stor af omfang pga. det universelle velfærdssystem. Argumenterne for at betragte dem separat er, at offentlige og private organisationer har forskellige udfordringer og vilkår. Modsat argumenterer dele af forskningslitteraturen for, at det ikke er hensigtsmæssigt at opstille separate teorier (Jacobsen & Thorsvik, 2014, 26-28; Bakka & Fivelsdal, 2010, 20), da: "offentlige og private organisationer ikke er grundlæggende eller kvalitativt forskellige, [...] [eftersom] der snarere er tale om gradforskelle" (Jacobsen & Thorsvik, 2014, 27). Vi tilslutter os sidstnævnte synspunkt med tanke på, at der med nyliberalismen er sket en delvis opblødning af skellet mellem den offentlige og

private sektor, som netop gymnasieskolen er et eksempel på. Dog er det ikke ensbetydende med, at vi underkender, at der fortsat eksisterer væsentlige forskelle på de to sektorer.

Med afsæt i denne præsentation af organisationsstudiet som teori og analysemetode vil vi diskutere og klargøre den i specialet anvendte definition af organisationsbegrebet. Begrebet har været genstand for megen diskussion, hvorfor der eksisterer mange – og meget forskelligartede – definitioner med forskellig begrebslig betydningsvidde (Bakka & Fivelsdal, 2010, 12-14; Jacobsen, 2005, 49). Dog kan der identificeres en række fællestræk på tværs af forskellige definitioner. Både organisationsforskerne Dag Ingvar Jacobsen og Jan Thorsvik (2014) og Bakka og Fivelsdal (2010) fremhæver den formaliserede gruppedannelse omkring fælles opgaver og mål som det centrale definatoriske aspekt ved organisationer (Jacobsen & Thorsvik, 2014, 15-16; Bakka & Fivelsdal, 2010, 15-19). Vi vil i specialet abonnere på denne begrebsforståelse men anerkender samtidig definitionens begrænsninger, fordi organisationer er komplekse og derfor har forskellige – og til tider modstridende – mål. Yderligere består organisationer internt af forskellige interessegrupper, der prioriterer forskellige mål, hvorfor organisationen ikke nødvendigvis arbejder som én samlet enhed. Endelig er organisationens medarbejdere ikke nødvendigvis bevidste om organisationens overordnede mål i deres daglige virke på arbejdspladsen, hvor de i højere grad arbejder for at fuldføre den aktuelle arbejdsopgave (Bakka & Fivelsdal, 2010, 17-20)

4.3.1. Organisationsdesign

Vi vil i dette afsnit præsentere en række begreber vedrørende organisationsstrukturen – også kendt under betegnelsen *organisationsdesign* (Bakka & Fivelsdal, 2010, 45). Dog kan der opstå en række *designdilemmaer* i forbindelse med udformningen af organisationsstrukturen, fordi organisationer udsættes for mange modstridende krav (ibid., 99). Derpå vil vi inddrage organisationsforsker Henry Mintzbergs typologi over forskellige organisationstyper.

Overordnet set kan der skelnes mellem to typer af organisationsstrukturer, der dog gensidigt indvirker på hinanden, nemlig *formelle organisationsstrukturer* og *uformelle organisationsstrukturer*. Ved formelle organisationsstrukturer forstås organisationens fastsatte regler vedrørende bl.a. *arbejdsdeling* og *styring* (ibid., 46-47), og de er karakteriseret ved at være: “besluttet bevidst og ofte skriftligt nedfældede i bl.a. planer, organisationsdiagrammer og stillingsbeskrivelser” (Jacobsen & Thorsvik, 2014, 19). De uformelle organisationsstrukturer derimod vil: “I sin enkleste synlige form [...] bestå af grupper eller klikker. Men på dette enkle grundlag kan der udvikles

en række uformelle normer, som regulerer de ansattes forhold til organisationen” (Bakka & Fivelsdal, 2010, 47).

Den formelle organisationsstruktur kan have forskellige grader af *formalisering* afhængig af, hvor fast definerede regelsystemerne er. Dette spørgsmål sammenkobles ofte med *bureaukratibegrebet*, der netop dækker over organisationens formelle aspekter (ibid., 46). I forbindelse med definitioner af bureaukratibegrebet henvises der ofte til Max Webers klassiske definition (ibid., 48-54), der består af fire hovedkomponenter. Den første af disse er specialiseret arbejdsdeling, således at alle kender deres rolle og funktion i organisationen. Dette understøttes af en hierarkisk organisationsstruktur, der udgør anden komponent i Webers definition. Den tredje komponent består af organisationens hovedregler, der udgøres af såvel offentlig lovgivning som interne dokumenter. Den fjerde og sidste komponent i Webers bureaukratibegreb er karrieresystemet, idet medarbejderne har mulighed for at opnå en mere højtstående position i organisationen i løbet af deres karriere (ibid.). Bureaukratiet kaldes også af og til en *mekanistisk organisationsform* (ibid., 83-84), og den står i kontrast til en *organisk organisationsform*: “der på alle punkter [er] modsætningen til den første type: mindre specialisering, ingen stive regelsystemer, åben kommunikation både horisontalt og vertikalt” (ibid., 84).

Med henblik på at kunne skelne mellem organisationer med forskellige organisationsstrukturer, vil vi inddrage Mintzbergs typologi bestående af fem idealtypiske organisationer, nemlig *enkel struktur*, *maskinbureaukratiet*, *fagbureaukratiet*, *adhokratiet* og *den divisionaliserede form* (Bakka & Fivelsdal, 2010, 93-95; Mintzberg, 1979, 301). Den mest simple organisationstype er – som navnet antyder – enkel struktur, og denne forekommer typisk i mindre virksomheder, hvor organisationen kun består af to niveauer, hhv. leder og medarbejdere. Maskinbureaukratiet er den organisationstype, der kommer tættest på bureaukratiet som idealtipe (Bakka & Fivelsdal, 2010, 94). Den tredje organisationstype – fagbureaukratiet – er kendetegnet ved at være: “præget af horisontal specialisering og decentralisering. I ekstreme tilfælde kan formen forekomme som mange mindre enheder med meget svag indbyrdes kontakt [...]. Vi kunne også kalde denne form for »professionsbureaukratier«, da den findes overalt, hvor professioner spiller en vigtig rolle i arbejdskernelen” (ibid.). Adhokratiet er den organisationstype, der minder mest om den idealtypiske organisatoriske organisationsform. Endelig minder den divisionaliserede form om maskinbureaukratiet men adskiller sig fra denne ved at have en koncernlignende form, hvor der eksisterer forskellige ledelsesdivisioner (ibid., 95).

Den uformelle organisationsstruktur består hovedsageligt af grupper (ibid., 47) og får betydning for den formelle organisation på forskellige måder, hvilket er søgt begrebsliggjort i fire overordnede teser, hhv. *tesen om social behovsdækning*, *udfyldningstesen*, *fordrejningstesen* og *modsætningstesen*. Den første tese vedrører menneskers behov for social kontakt og anerkendelse, hvilket opfyldes af de uformelle organisationsstrukturer (ibid., 47-48). Den anden tese – udfyldningstesen – påpeger, at: “den uformelle organisation *reducerer usikkerhed i samarbejdet*” (ibid., 47) gennem uskrevne regler og handlingsprocedurer, hvorved de uformelle organisationsstrukturer er med til at “udfylde” de formaliserede rammer i organisationen. Fordrejningstesen, der er den tredje af tesaerne, antager, at medarbejderne tilpasser – eller ligefrem fordrejer – de formelle organisationsstrukturer, således at de er forenelige med de uformelle strukturer på arbejdspladsen. Den fjerde og sidste tese – modsætningstesen – fremhæver, at medarbejderne gennem uformelle organisationsstrukturer kan modsætte sig de formelle systemer. Dette har baggrund i interessekonflikter og heraf afledte: “negative holdninger mod organisationen og ledelsen” (ibid., 48).

Som bekendt består de uformelle organisationsstrukturer primært af grupper, der defineres ved såvel en række ydre som indre karakteristika. De indre forhold består i gruppens forståelse af sig selv som en gruppe (ibid., 113), hvorimod de ydre forhold vedrører: “interaktionshyppighed, social struktur, fælles sprog og symboler” (ibid.). Der sondres mellem forskellige gruppetyper afhængig af gruppens grad af formalisering, hvor de *formelle grupper*, der er sammensat med en bestemt arbejdsopgave for øje, er den mest formaliserede gruppetype. En mindre formel variant af denne gruppetype er *ad-hoc-* eller *projektgrupper*, som ligeledes er sammensat med henblik på løsning af en specifik arbejdsopgave, men i modsætning til den formelle gruppetype opløses gruppen, når arbejdsopgaven er afsluttet. Idealtypisk er *uformelle gruppe* kendetegnet ved at være sammenknyttet pga. personlig tilknytning og ikke med henblik på at løse specifikke arbejdsopgaver og bestemte mål. Strukturen internt i uformelle grupper er derfor mere løs, samtidig med at kendskabet til dem kræver et indgående kendskab til organisationen, eftersom de i udgangspunktet ikke er synlige (ibid., 114). Det nederste niveau i gruppen og i organisationen som helhed er individet, der – til trods for sit tilhørsforhold til en gruppe – også har en række individuelle handlingsrationaler pga. sin særlige verdensopfattelse, også kaldet *perception* (ibid., 25 & 187-189).

4.4. Samarbejdsteori

Vi vil i denne fjerde og sidste del af specialets teoriafsnit præsentere en række teoretiske perspektiver på samarbejdet med fokus på dets formelle og uformelle aspekter og begrebsparret konsensus og konflikt. I denne sammenhæng vil vi bl.a. inddrage arbejdsmarkedsforskerne Steen Erik Navrbjerg og Trine Pernille Larsens (2015) begrebsapparat vedrørende forholdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen samt arbejdsmarkedsforsker Henning Jørgensen og uddannelsesforsker Nanna Frisches (2007) teori om sværminelligens.

Samarbejdsteorien rummer mange – og meget forskelligartede – teoretiske positioner, der spænder fra individualistiske, rationalistiske forklaringsmodeller til mere kollektivistiske og institutionelle forklaringsmodeller. Rationalistisk samarbejdsteori tager afsæt i spilteori og bygger derfor på en antagelse om, at aktørerne er rationelle og nyttemaksimerende, der kun indgår i et samarbejde for egen vindings skyld. I kollektivistisk og institutionalistisk samarbejdsteori er aktørerne mere kollektivt orienterede, hvorfor rationaliteten ikke i samme grad vægtes. Dette hænger endvidere sammen med, at aktørernes rationalitet begrænses af en række strukturelle forhold i form af bl.a. gruppetilhørsforhold og formaliserede samarbejdsinstitutioner (se fx Jørgensen, 2014b, 71-75; Huxham & Vangen, 2005). Vi inddrager i specialet kollektivistisk samarbejdsteori i form af bl.a. Jørgensen og Frisches (2007) teori om sværminelligens i overensstemmelse med vores erkendelsesteoretiske antagelse om det gensidige samspil mellem struktur og aktør. Kollektivistisk samarbejdsteori har endvidere den force, at den, i lighed med specialet, fokuserer på samarbejde internt i organisationer, hvorimod andre retninger inden for samarbejdsteorien typisk beskæftiger sig med samarbejde mellem organisationer (se fx Huxham & Vangen, 2005, 3).

Ligesom det er tilfældet med organisationers strukturer kan samarbejdet mellem lærere og ledelse inddeles i to hovedkategorier, idet der både eksisterer et *formaliseret samarbejde* og et *uformelt samarbejde*, der dog gensidigt øver indflydelse på hverandre, hvorfor de ikke skal ansues dikotomt (Navrbjerg & Larsen, 2014, 142; Bakka & Fivelsdal, 2010, 46-47). Vi finder det dog fortsat meningsgivende at inddrage begrebsparret i specialet, idet der er nogle klart definerede formaliserede og uformelle aspekter ved samarbejdet. Det formaliserede samarbejde foregår inden for hhv. *aftalesystemet* og *samarbejdssystemet* (Navrbjerg & Larsen, 2015, 30), hvor der er indgået klare – ofte skriftligt nedfældede – aftaler om spillereglerne for samarbejdet. Endvidere er målet med samarbejdet ofte fastlagt på forhånd, hvorfor det formelle samarbejde ofte har en mere afgrænset og målrettet karakter end det uformelle samarbejde. Endelig er det formaliserede samarbejde kendetegnet ved sin synlighed sammenlignet med det uformelle samarbejde, idet det

fremgår af officielle organisationsdiagrammer, kollektive overenskomstaftaler, lovgivning og lignende (Knudsen & Lind, 2012, 9-13). Dog skal det bemærkes, at det uformelle samarbejde ofte øver indflydelse på det formaliserede samarbejde, idet fx stor grad af tillid kan facilitere et vellykket samarbejde i de formelle organer.

Aftalesystemet – måske bedre kendt under betegnelserne *aftalemodellen* eller *den danske model* – blev grundlagt med Septemberforliget af 1899 og træder kun i kraft hvert andet til tredje år (Knudsen & Lind, 2012, 13; Mailand, 2014, 65; Jørgensen, 2014a, 14). Her indgår arbejdsgiverne og lønmodtagerne kollektive overenskomster vedrørende arbejdsvilkår og løn, og derfor udgør disse systemets centrale aktører sammen med staten. Selvom der i en dansk sammenhæng er tradition for, at staten undlader at intervenere i forhandlingerne gennem lovindgreb med mindre forhandlingerne er gået “i hårdknude”, udgør staten dog fortsat en central aktør på området. Dette skyldes, at det er i statens interesse, at forhandlingerne forløber gnidningsfrit, da længerevarende konflikter er forbundet med store omkostninger for samfundsøkonomien. Derfor stiller staten en række institutionelle organer til rådighed, der har til formål at afhjælpe eventuelle konflikter, heriblandt Forligsinstitutionen og Arbejdsretten. Dog skal det bemærkes, at staten gradvist er blevet en mere central aktør inden for systemet, både direkte gennem lovindgreb og ved mere indirekte at søge at påvirke forhandlingsresultaterne (Knudsen & Lind, 2012, 10-13; Kristiansen, 2013, 35 & 55-61; Jørgensen, 2014a, 55; Jacobsen et al., 2014a, 63). Dette gælder i særlig grad på gymnasieområdet, hvor staten ikke bare er tredjepart i forhandlingerne – men selv er arbejdsgiver repræsenteret ved Undervisnings- og Finansministeriet (Jacobsen et al., 2014a, 62-63)

Foruden selve indholdet af de kollektive overenskomster fastlægger de centrale aktører også selv spillereglerne for forhandlingerne, der er stadfæstet i *hovedaftalen*. Nærværende hovedaftale indeholder en række principper, der blev grundlagt med Septemberforliget. Heriblandt er *konfliktretten* et centralt princip ved overenskomstforhandlinger i form af *strejke* på medarbejdersiden og *lockout* på arbejdsgiversiden. Et andet centralt princip er *fredspligten*, der sikrer “arbejdsro” mellem overenskomstforhandlingerne. Endelig stadfæster hovedaftalen ledernes *ledelsesret*, dvs. retten til at lede og fordele arbejdet, og medarbejdernes *organiseringsret* samt parternes *samarbejdspligt* (Navrbjerg & Larsen, 2015, 30; Knudsen & Lind, 2012, 13; Kristiansen, 2013, 33). Afslutningsvis skal det bemærkes, at der de seneste årtier har været en udvikling i retning af decentralisering på området, således at løn og arbejdsvilkår i højere grad aftales lokalt på arbejdspladsen (Knudsen & Lind, 2012, 20-21).

Samarbejdssystemet adskiller sig fra aftalesystemet ved, at parterne ikke må iværksætte kollektive kampskridt i tilfælde af konflikt, hvorfor det er kendetegnet ved en udpræget *konsensuskultur*, hvor kompromisser søges opnået (Jørgensen, 2014a, 22-23). Samarbejdssystemet består af en række lovfastsatte udvalg, der har til formål – gennem en formalisering – at facilitere samarbejdet mellem medarbejdere og ledelse lokalt. Konkret drejer det sig om Samarbejdsudvalget (SU), hvor medarbejderne – repræsenteret ved tillidsrepræsentanten – indgår i dialog med ledelsen om organisatoriske beslutninger, og Arbejdsmiljøorganisationen (AMO)³ hvor der arbejdes for at skabe og opretholde et godt arbejdsmiljø på arbejdspladsen (ibid.). I samarbejdssystemet har ledelsen i sidste instans magten til at træffe beslutningerne qua ledelsesretten, om end der er fastsat en række regler om, hvad ledelsen er forpligtet til at oplyse tillidsrepræsentanten om, heriblandt masseafskedigelse (Navrbjerg & Larsen, 2015, 30-31). Grundlæggende er magtforholdet mellem lærere og ledelse dog asymmetrisk inden for dette system, om end det kan være mere eller mindre udtalt på det enkelte gymnasium. Derfor er *medindflydelse* ikke nødvendigvis ensbetydende med *medbestemmelse* i disse organer. Arbejdsmarkedsforsker Emmett Caraker et al. (2016) beskriver forskellen på begreberne således:

“influence concerns information and consultative involvement in representative bodies where representatives can gain varying degrees of influence, but where this influence is not secure, whereas co-determination should be seen as agreements on procedures or as a real possibility to actuate and shape decisions in a system of cooperation” (ibid., 276-277).

Det skal bemærkes, at ledelsens magt – qua ledelsesretten – er en direkte magtform i overensstemmelse med *magtens første ansigt*, hvor: “social agents alter the behavior of other agents or [...] get them to do what they would not otherwise do” (Isaac, 1987, 8). Ledelsen behøver dog ikke at benytte sig af denne magt, hvorfor de kan vælge en mere konsensusøgende tilgang.

Som bekendt øver det uformelle samarbejde i form af bl.a. gensidig tillid indflydelse på samarbejdet mellem medarbejdere og ledelse i de formaliserede samarbejdsorganer. Derudover foregår det uformelle samarbejde også uden for de formaliserede organer i forbindelse med: “de daglige interaktioner mellem en leder og ansatte” (Jørgensen, 2014a, 23). Et eksempel på, hvordan uformelle aspekter øver indflydelse på samarbejdet – også i formaliserede sammenhænge – kan findes i forholdet mellem ledelsen og tillidsrepræsentanten. Hvordan samarbejdet mellem tillids-

³ AMO består af et Arbejdsmiljøudvalg (AMU) og en række arbejdsmiljøgrupperne (Arbejdstilsynet, 2018).

repræsentanten og ledelsen forløber i de formaliserede systemer afhænger nemlig af en række uformelle aspekter, herunder særligt hvilken tilgang hhv. tillidsrepræsentanten og ledelsen har til samarbejdet.

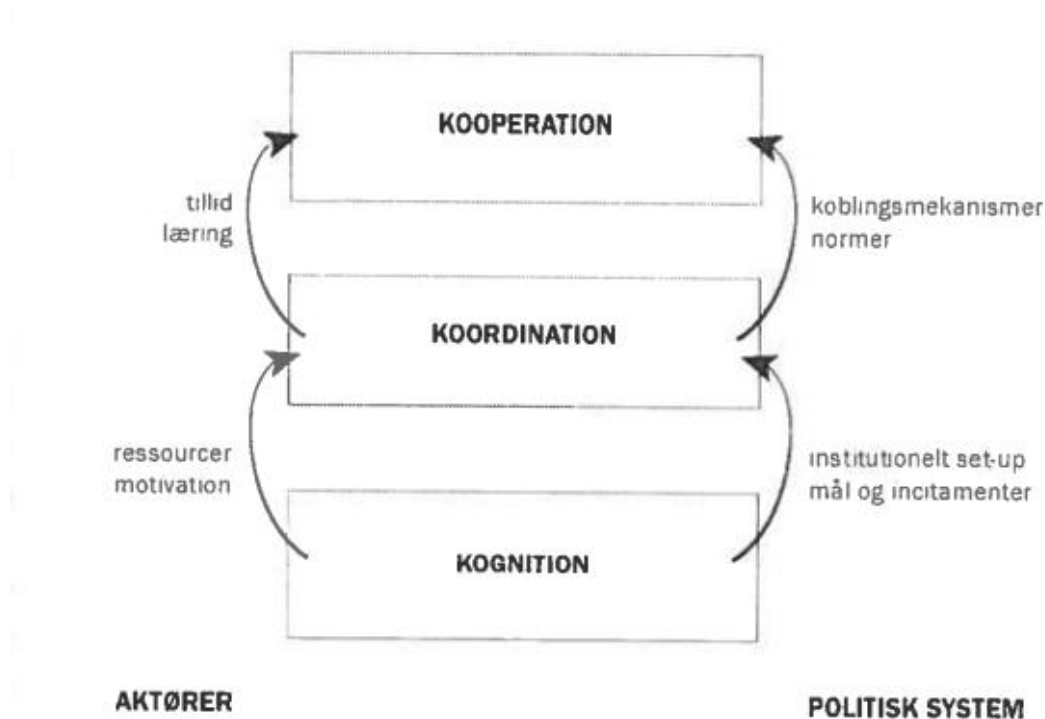
Overordnet set skelner Navrbjerg og Larsen (2015) mellem to idealtyper af hhv. ledelser og tillidsrepræsentanter på baggrund af deres tilgang til samarbejdet. Afhængig af kombinationen af ledelses- og tillidsrepræsentanttyper skabes forskelligartede betingelser for samarbejdet. De to ledelsestyper er *den traditionelle ledelse* og *den partsorienterede ledelse*, hvor førstnævnte: “i minimalt omfang inddrager TR og fagforeninger, og som så vidt muligt fokuserer på individuelle relationer til medarbejderne, når der skal informeres og gives medindflydelse” (Navrbjerg & Larsen, 2015, 34). I modsætning hertil er *den partsorienterede ledelse* langt mere inddragende – både hvad angår tillidsrepræsentanten og medarbejderne – hvorfor inddragelsen overskrider minimumskraverne (ibid.). De to typer af tillidsrepræsentanter er *den konflikt- og standpunktsorienterede tillidsrepræsentant*, der er kompromisløs og opsøger konflikterne med ledelsen ved uoverensstemmelser, og *den samarbejds- og procesorienterede tillidsrepræsentant* hvis kendetegn er pragmatik og dialog (ibid.). Det skal her bemærkes, at ledelsen og tillidsrepræsentantens tilgang til samarbejdet kan variere over tid samt fra område til område, hvorfor man ikke endegyldigt kan karakterisere ledelsen og tillidsrepræsentanten som en bestemt type (ibid., 34-35). Fx er det sandsynligt, at krisesituationer gør såvel ledelsen som tillidsrepræsentanten mere kompromisløse, om end forskningen ikke frembringer entydige resultater på dette punkt (ibid., 43-46).

I kobling til samarbejdet mellem lærere og ledelse er det endvidere relevant at sondre mellem *intenderet ledelse*, *faktisk ledelse* og *opfattet ledelse*, hvor intenderet ledelse dækker over ledelsens visioner samt deres ledelsesmæssige selvforståelse. Den faktiske ledelse derimod er ledelsen, som den udmønter sig i praksis, mens den opfattede ledelse som begreb dækker over medarbejdernes opfattelse af ledelsen. I specialet vil vi primært benytte os af begreberne intenderet og opfattet ledelse, idet den faktiske ledelse – jævnfør specialets videnskabsteoretiske orientering – ikke i praksis kan adskilles fra den opfattede ledelse (Jacobsen et al., 2014b, 106-107).

Afslutningsvis vil vi præsentere Jørgensen og Friches (2007) teori om *sværmintelligens* eller – med et andet begreb – *kollektiv visdom*, der både relaterer sig til det formaliserede og uformelle samarbejde. Teorien bygger – i overensstemmelse med specialet – på en grundantagelse om, at samarbejdet mellem arbejdsgiver og arbejdstager er præget af en kombination af konsensus og konflikt. Denne antagelse har baggrund i, at der for både arbejdsgiver og arbejdstager er fordele forbundet ved et vellykket samarbejde, hvorfor de anerkender, at: “Der skal findes kompromisser,

som også tager hensyn til andres interesser og ønsker” (Jørgensen, 2014b, 71). I denne sammenhæng sondres der i teorien mellem 1. ordens interessevaretagelse og 2. ordens interessevaretagelse, hvor hensynet til modpartens interesser tilhører sidstnævnte kategori ud fra en forestilling om, at modparten herved bliver mere villig til at imødekomme aktørens 1. ordens interesser (ibid.). Til trods for aktørernes samarbejdsvillighed skal der dog ikke meget til for at igangsætte konflikter, fordi samarbejde ofte er vanskeligere at få til at lykkes i praksis end på papiret (ibid., 75). I sin essens beskriver sværmteorien samarbejdets tre udviklingstrin, hhv. *kognition*, *koordination* og *kooperation*, om end vi ikke anskuer processen som irreversibel. Udviklingsfaserne er illustreret i nedenstående figur.

Figur 1. Samarbejdets udviklingstrin



Kilde: Jørgensen, 2014b, 73.

Som det fremgår af figuren er første udviklingstrin i samarbejdet – og dermed opnåelsen af kollektiv visdom – *kognition*. Dette trin opnås ved, at parterne bliver bevidstgjort og overbevist om fordelene ved et samarbejde (Jørgensen, 2014b, 72) og: “lære[r] at tænke kollektivt” (ibid.). Konverteringen til det næste udviklingstrin – *koordination* – forudsætter, at betingelserne og rammerne for samarbejdet bliver fastlagt, bl.a. med hjælp fra det politisk administrative system, der stiller en række formaliserede organer til rådighed. Dette indebærer bl.a., at formålet med samarbej-

det klargøres (ibid., 72-73). *Kooperation*, der er det sidste udviklingstrin, forudsætter gensidig *tillid* parterne imellem samt vilje til *læring* og dermed forbedring af samarbejdet. Derudover kræves fælles: “samarbejdsnormer og koblingsforbindelser, der kan få samspillet til at blive fast og forpligtende” (ibid., 72). Det er først for alvor på det tredje og sidste udviklingstrin, at der er mulighed for at opnå kollektiv visdom (ibid.). Modellen hviler endvidere på en forudsætning om begrænset aktørrationalitet og små magtasymmetrier, eftersom stor magtasymmetri vil mindske den dominerende parts fordele ved samarbejdet (ibid., 73-74).

Med afsæt i denne præsentation vil vi i det følgende kapitel foretage en mere dybdegående operationalisering af specialets teori.

5. Analysestrategi:

”Fra teori til oplevet virkelighed”

Vi vil i dette kapitel foretage en mere dybdegående operationalisering af teoriapparatet med henblik på at klargøre, hvordan vi sammenkobler teorierne i specialet, og hvordan de skal aktiveres i analyserne. Denne operationalisering udmønter sig endvidere i de konkrete spørgsmål, som vi har opstillet i interviewguiden. Dog har vi revurderet operationaliseringen i kølvandet på empiriindsamlingen, der viste, at det ikke var meningsgivende at sondre skarpt mellem oplevelser og kendetegn.

Som bekendt er undersøgelsens afhængige variabel samarbejdet mellem lærere og ledelse på STX, hvorfor alle specialets teoretiske perspektiver er inddraget for at belyse netop denne relation. Vi har i denne sammenhæng fundet det nødvendigt at sammensætte specialets teoriapparat af en række forskellige teoretiske komponenter for at kunne analysere og forklare samarbejdet på en helhedsorienteret og nuanceret måde. Disse teoretiske komponenter er som tidligere nævnt hhv. samarbejds-, professions-, forvaltnings- og ledelses- samt organisationsteori. Samarbejdsteorien udgør den vigtigste teoretiske komponent, idet den – som navnet antyder – specifikt beskæftiger sig med samarbejdsrelationen og forsyner os med en række specifikke begreber til beskrivelse af samarbejdets kendetegn. Professions- samt forvaltnings- og ledelsesteorien udgør ligeledes centrale komponenter, idet de forsyner os med teoretiske perspektiver på samarbejdets to hovedparter – nemlig lærerne og ledelsen – og deres respektive indfaldsvinkler til samarbejdet. Derudover giver forvaltningsteorien os med begreber til beskrivelse af den forvaltningsmæssige kontekst, som gymnasierne – og særligt gymnasieledelserne – må agere indenfor, hvilket også påvirker relationen lærere og ledelse imellem.

Hvor forvaltningsteorien bidrager til vores forståelse af den forvaltningsmæssige, organisationseksterne kontekst, er organisationsteoriens særlige bidrag i specialet, at den tilbyder en række specifikke begreber til beskrivelse af den organisationsinterne kontekst, inden for hvilket samarbejdet udspiller sig. På linje med samarbejdsteorien tilbyder organisationsteorien endvidere et mere helhedsorienteret perspektiv på samarbejdet modsat forvaltnings- og ledelses- samt professionsteorien, der specifikt fokuserer på den ene af samarbejdets parter. Dog skal det – som tidligere nævnt – påpeges, at ledelsen i kraft af deres position i organisationen i højere grad øver indflydelse på formelle organisationsstrukturer end lærerne.

I specialets analyser vil vi inddrage teoriapparatets dele på forskellige måder og i forskellige faser med henblik på besvarelse af problemformuleringen. I den første delanalyse besvarer vi problemformuleringens første del, der vedrører samarbejdets kendetegn og parternes oplevelse af samarbejdet. Denne delanalyse vil blive indledt af en nærmere præsentation af undersøgelsens case samt de udvalgte interviewpersoner. Som det næste punkt vil vi analysere, hvordan samarbejdet i praksis foregår på det udvalgte gymnasium – formelt og uformelt. Derpå vil vi undersøge kendetegn og oplevelser nærmere med hovedafsæt i begrebsparret konflikt og konsensus – og de dertil relaterede begreber fra samarbejdsteorien, der udgør denne analyses primære teoretiske udgangspunkt. Dog vil der også blive inddraget begreber fra organisationsteorien under den indledende casepræsentation. I den anden delanalyse adresseres problemformuleringens anden del, der efterspørger forklaringer på konflikt og konsensus i samarbejdet. Her vil professions-, organisations- samt forvaltnings- og ledelsesteorien blive inddraget, fordi de hver især indeholder anvendelige perspektiver og begreber i forhold til at opstille forklaringer på oplevelserne af hhv. konsensus og konflikt. Begreberne fra samarbejdsteorien vil også blive inddraget i anden delanalyse men mere perifert sammenlignet med første delanalyse.

Specialets teoriapparat er blevet operationaliseret yderligere i forbindelse med udarbejdelsen af interviewguides. Dette har sammenhæng med, at vores forskningsspørgsmål befinder sig på et højt abstraktionsniveau og skal omformes til mere konkrete spørgsmål, som interviewpersonerne kan forstå og forholde sig til. Med andre ord skal forskningsspørgsmålene gøres *operationelle* (Clement, 2017, 94-95). Vi har struktureret interviewguiden efter fire hovedtemaer, hvilket har til formål at sikre empiriens anvendelighed i forhold til besvarelse af specialets problemformulering. Disse fire hovedtemaer er hhv. 1) organisation, funktion og selvforståelse, 2) samarbejde i formelle organer, 3) uformelt samarbejde og 4) oplevelser af samarbejdet.

I det første hovedtema efterspørger vi en række faktuelle oplysninger om det undersøgte gymnasium samt gymnasiets organisationsdesign og parternes selvforståelse. Formålet med dette tema er at opnå en forståelse for organisationen som helhed, idet vores tilgang – qua vores viden-skabsteoretiske positionering – er kontekstuel. Derudover er spørgsmålene i dette tema lette og uproblematisk at besvare, hvilket har til formål at igangsætte en god dialog med parterne før de senere spørgsmål, der indeholder mere følsomme emner.

Det andet og tredje hovedtema afdækker, hvordan samarbejdet mellem ledelsen og lærerkollegiet i praksis foregår såvel formelt som uformelt, og hvad der er kendetegnende for dette samarbejde med hovedafsæt i begrebsparret konsensus og konflikt. Dette gøres i praksis ved bl.a. at

spørge ind til gymnasiets udvalgsstruktur samt samarbejdet i dagligdagen, og derudover efterspørgeres der specifikke situationer, hvor samarbejdet har været særligt konfliktfyldt eller vellykket. Vi er bevidste om, at det ikke er muligt at sondre entydigt mellem det formelle og uformelle samarbejde, hvorfor der i praksis vil forekomme overlap temaerne imellem. Alligevel har vi dog valgt denne opdeling med henblik på at sikre, at både samarbejdets formelle og uformelle aspekter berøres under interviewene. Samarbejdet mellem lærere og ledelse foregår – som bekendt – både direkte lærer til leder og vice versa samt med lærernes tillidsrepræsentant som mellemlid. Derfor vil vi i forbindelse med denne del af interviewet spørge ind til begge relationstyper, hvor det giver mening.

Det fjerde hovedtema har til formål at afdække interviewpersonernes oplevelser af samarbejdet med fokus på, om disse oplevelser er positive eller negative. Dette gøres i praksis ved bl.a. at spørge ind til, hvad parterne synes, der fungerer godt og mindre godt i samarbejdet – og hvordan samarbejdet kan forbedres fremadrettet. I denne sammenhæng skal det bemærkes, at operationaliseringen har ændret sig i kølvandet på empiriindsamlingen, hvorfor vi ikke længere skarpt sondrer mellem kendetegn og oplevelser, og netop derfor kan dette tema ikke ansues uafhængigt af det andet og tredje tema. Dette finder vi dog ikke problematisk i forhold til specialets analyser, idet det er fordelagtigt at spørge ind til de samme temaer på forskellige måder med henblik på validering af den opnåede viden (Kvale & Brinkmann, 2015, 220).

De fire hovedtemaer retter sig primært mod den deskriptive første delanalyse, men dette er dog ikke ensbetydende med, at de ikke kan benyttes til at opstille forklaringer i anden delanalyse. Dette skyldes, at interviews ofte er deskriptive, hvorfor forklaringer ikke kan udledes direkte fra det empiriske materiale. Derimod er det forskerens opgave at opstille forklaringer ud fra fortolkninger, ligesom lægen diagnosticerer patienten på baggrund af symptomer (ibid., 188).

Da konflikt og konsensus udgør et helt centralt begrebspar i forbindelse med specialets analyser vil vi afslutningsvis udbygge vores operationalisering af disse begreber. Ifølge vores operationalisering udgør begreberne et kontinuum, hvor samarbejdet kan indeholde forskellige grader af konsensus og konflikt i kombination. Under inddragelse af Navrbjerg og Larsens (2015) teori om forholdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen anskuer vi det endvidere således, at parternes tilgang til samarbejdet øver indflydelse på graden af konflikt og konsensus. Hvis aktørerne primært har en samarbejds- og procesorienteret tilgang til samarbejdet, er konsensus mere sandsynlig, og modsat er konflikt mere sandsynlig, hvis aktørernes tilgang hovedsageligt er konflikt- og standpunktsorienteret. Begreberne er hentet fra Navrbjerg og Larsens (2015) typologi over

tillidsrepræsentanttyper men anvendes her også om ledelsen pga. begrebernes mere generelle karakter og anvendelighed. Uanset parterne tilgang er konsensus dog mere sandsynlig end konflikt, idet institutioner i form af lovfastsatte udvalg på arbejdspladsen tilskynder parterne til at anlægge en proces- og samarbejdsorienteret tilgang. Vi formoder, at sammenhængen mellem parternes tilgang og konfliktniveauet modereres af graden af interaktion parterne imellem. Det skyldes, at større interaktion medfører større forståelse for og viden om modpartens interesser og position og dermed større grad af konsensus. Afslutningsvis skal det nævnes, at vi ikke anskuer det således, at konflikt nødvendigvis er degenererende for samarbejdets udviklingsniveau, ligesom det ikke nødvendigvis er forbundet med negative oplevelser, og tilsvarende gælder omvendt for konsensus.

6. Delanalyse 1:

”Kendetegn og oplevelser – konturerne af et samarbejde”

Vi vil i dette kapitel foretage en analyse og fortolkning af kendetegnene ved det formaliserede og uformelle samarbejde mellem lærere og ledelse på STX samt de centrale aktørers oplevelser af samarbejdet specifikt med fokus på specialets case. I den forbindelse skal det indføres, at vi gennem vores empiriske materiale er blevet opmærksomme på, at sondringen mellem kendetegn og oplevelser ikke er meningsgivende i praksis, eftersom samarbejdets kendetegn også er perciperede. Dette hænger endvidere sammen med specialets ontologiske grundantagelse om, at virkeligheden ikke eksisterer uafhængigt af observatøren. Derfor vil vi ikke skarpt sondre mellem kendetegn og oplevelser i vores opbygning af analysen, der indledes af en introduktion til specialets case, hvorpå samarbejdet i resten af analysen er hovedfokus. I vores undersøgelse af samarbejdet vil vi – qua fokuset på det daglige samarbejde – hovedsageligt beskæftige os med samarbejde inden for samarbejdssystemet, hvorimod samarbejdet inden for aftalesystemet får en mere perifer status i analysen.

6.1. Casepræsentation

I indeværende analyse vil vi tage afsæt i en bestemt case i vores undersøgelse af samarbejdet mellem lærere og ledelse på STX. Som bekendt har gymnasiet fremsat et krav om at optræde anonymt i undersøgelsen pga. emnets mulige politiske ansatser, men den valgte case er et stort jysk gymnasium med flere end 800 elever og over 100 lærere. Casen er endvidere kendetegnet ved at være et traditionsrigt gymnasium med en længere historie bag sig. Ydermere har gymnasiets ledelse gennemgået et generationsskifte i forbindelse med de store organisatoriske omlægninger af STX, hvilket har givet anledning til uoverensstemmelser lærere og ledelse imellem. Vi har i alt gennemført fem semistrukturerede interviews på gymnasiet, hvoraf fire af disse er enkeltinterviews, mens det femte er et fokusgruppeinterview. De metodiske styrker og svagheder ved hhv. fokusgruppe- og enkeltinterviewet er blevet behandlet i metodeafsnittet og vil ikke blive berørt yderligere her, men vi har fundet det vigtigt at høre begge parter udlægninger af samarbejdet med henblik på at bringe et helhedsorienteret perspektiv i spil.

Vi har derfor gennemført enkeltinterviews med tre ledelsesrepræsentanter, hhv. rektor, vice-rektor og en uddannelseschef, mens vi på lærersiden har gennemført enkeltinterview med tillidsrepræsentanten samt fokusgruppeinterview med i alt otte lærere, hvoraf to ældre naturvidenska-

belige lærere udeblev pga. travlhed i forbindelse med eksamener. Derfor har vi procentvis kun været i kontakt med en lille andel af lærerkollegiet. Repræsentanterne fra lærerkollegiet er udvalgt af ledelsen ud fra kriterier, som vi har angivet, navnlig størst mulig spredning i forhold til køn, alder, fag og anciennitet. Vi er i denne sammenhæng meget bevidste om, at ledelsen muligvis har udvalgt repræsentanterne strategisk med henblik på at undgå de mest kritiske røster, hvilket udgør en designmæssig svaghed ved projektet. Det har dog været vanskeligt at undgå, idet ledelsen her har magt pga. deres større viden om gymnasiet. Dette trækker specialets konklusioner i retning af større grad af konsensus lærere og ledelse imellem, end det i virkeligheden er tilfældet på det undersøgte gymnasium, hvorfor vi vil have dette for øje i forbindelse med specialets analyser. Fokusgruppen er sammensat af tre mænd, hvoraf én er i 40'erne, mens de to øvrige er i 50'erne, og tre kvinder der alle befinder sig i aldersgruppen 35-40 år. Bl.a. qua mændenes alder har de været ansat længere på gymnasiet end kvinderne i fokusgruppen. Dog er det kun de to af kvinderne, der har været ansat i kortest tid (> 5 år), som ikke var ansat under den foregående ledelse. Baseret på ydre karakteristika i form af køn, alder og fag synes fokusgruppen at være rimeligt repræsentativ for gymnasiets lærerkollegium med undtagelse af, at naturvidenskab er underrepræsenteret pga. afbud. Ifølge tillidsrepræsentantens udsagn har lærerkollegiet nemlig gennemgået et generationsskifte, hvorved kønsfordelingen er blevet mere lige, og derfor finder vi det sandsynligt, at de kvindelige lærere i almindelighed er yngre end mændene (TR⁴, Bilag 5, nr. 18).

Som nævnt har vi foretaget enkeltinterviews med tre repræsentanter fra ledelsen, og de er udvalgt ud fra deres position og funktion i organisationen med pædagogisk ledelse – forstået som ledelse af gymnasiets pædagogiske personale – som udvælgelseskriterium. Gymnasiets ledelse består af i alt syv personer, hvoraf rektor og vicerektor befinder sig øverst i hierarkiet og tegner gymnasiets profil såvel udadtil som indadtil i samarbejde med gymnasiets bestyrelse. Umiddelbart under disse består ledelsen af fire uddannelseschefer, der forvalter hver deres område, og en økonomichef, der – som stillingsbetegnelsen antyder – er ansvarlig for gymnasiets økonomi. Som et af de nederste lag i hierarkiet finder vi gymnasiets personale, der hovedsageligt består af akademiske medarbejdere og derudover en lille gruppe teknisk-administrativt personale (TAP) såsom sekretærer og pedeller. Mellem lærere og ledelse finder vi derudover en række udvalg, hvor både lærere og ledelse er repræsenteret. Det er bl.a. i disse udvalg, at samarbejdet mellem lærere og ledelse udfolder sig i praksis, hvorfor disse vil blive behandlet mere dybdegående under næste analysepunkt (Rektor, Bilag 4, nr. 10, 12 & 22).

⁴ TR: Tillidsrepræsentant.

Tidligere var den organisatoriske afstand mellem mellemlederne og lærerkollegiet mindre, end den er i dag, idet de var ansat som inspektorer, der skulle varetage lederopgaver, men som fortsat officielt var en del af lærerkollegiet. Med OK08 blev det imidlertid muligt at ansætte mellemlederne på lederkontrakt. Denne mulighed har de benyttet sig af på det undersøgte gymnasium, hvorfor mellemlederne formelt skal regnes som en del af ledelsen. Dette manifesterer sig endvidere ved, at de underviser minimalt – eller slet ikke – ved siden af deres ledelsesmæssige opgaver (Jest, 2008; GL, 2017a; Vicerektor, Bilag 1, nr. 14-16; Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 16).

Pga. den hierarkiske organiseringsform og den klart definerede fordeling af arbejdsopgaver internt i ledelsen definerer vi specialets case som et maskinbureaukrati⁵. Dog rummer gymnasiet også elementer fra den organisationstype, som betegnes adhokratiet. Dette skyldes, at ledelsen, der i sidste instans bestemmer organisationsstrukturen, anskuer alt for formaliserede og fastlåste regelsystemer som ufleksible, hvilket de opfatter som uhensigtsmæssigt i en hurtigt omskiftelig verden. Som den kvindelige vicerektor udtrykker det:

“Nogle steder har man jo sådan en meget fast struktur, hvor det skal foregå inden for de og de rammer hele tiden. Der har vi en ramme, men ... når der så kommer en reform, eller der kommer besparelser, så er det rart at kunne sige, at så nedsætter vi nogle grupper, der kan have fokus på det. Så vi hurtigere ligesom kan tilpasse os” (Vicerektor, Bilag 1, nr. 34).

Med andre ord består organisationen i praksis af en række ad-hoc-grupper eller -udvalg, der opstår med henblik på at løse specifikke udfordringer fx i relation til implementeringen af gymnasiereformen og derpå opløses igen, hvilket er et definatorisk træk ved adhokratiet (Vicerektor, Bilag 1, nr. 36). Derudover adskiller specialets case sig fra maskinbureaukratiet ved, at ledelsen – den hierarkiske organisering til trods – lægger vægt på at være en teamledelse, hvor hver enkelt leder er den “øverstbefalende” på sit ansvarsområde (Rektor, Bilag 4, nr. 12; Jest, 2008), om end det ikke er muligt at validere gennem anden empiri. Afslutningsvis adskiller gymnasiet sig fra maskinbureaukratiet ved i ringe grad at have et karrieresystem. Som en ældre mandlig lærer udtrykker det i en kritik af brugen af medarbejderudviklingssamtaler (MUS) på gymnasieområdet: “i en privat virksomhed handler (det) vel om, hvor du gerne vil hen karrieremæssigt [...]. Og den mulighed har vi jo ikke. Altså vi er jo lærere, og det er vi også næste år” (Lærer, Bilag 3, nr. 28).

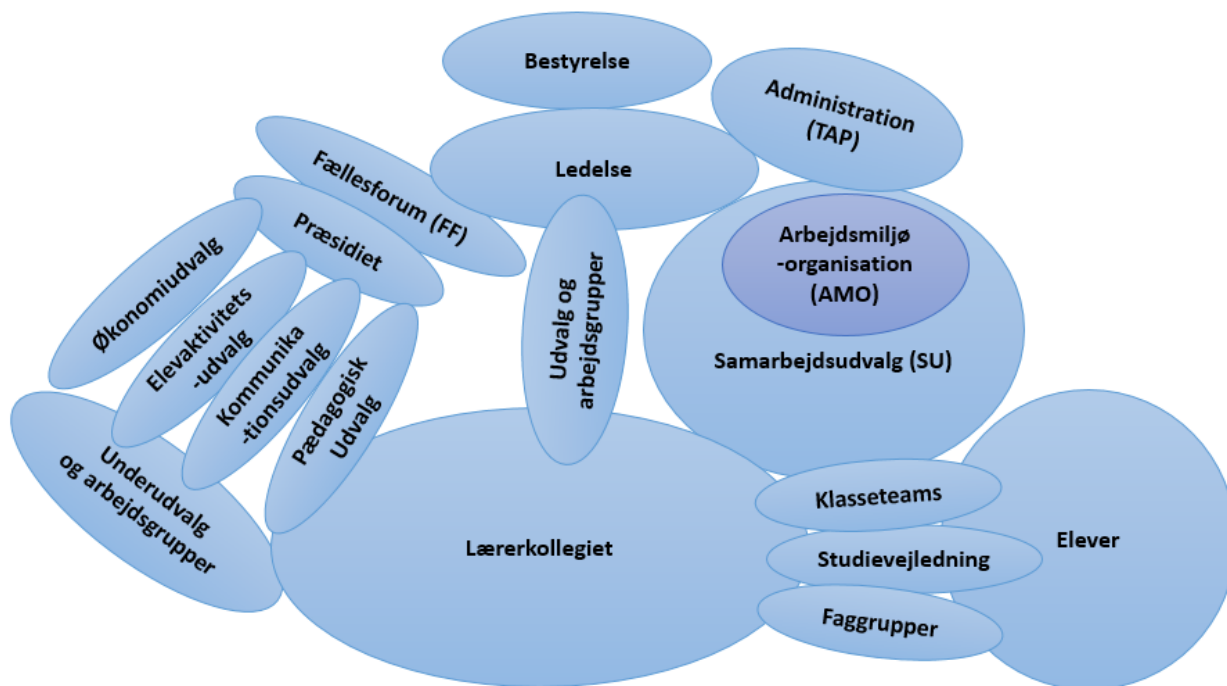
⁵ Uddybende om maskinbureaukratiet kan findes i specialets teoriapparat under pkt. 4.3.1.

Med afsæt i denne indledende præsentation af specialets case og dennes organisering vil vi i det følgende specifikt fokusere på kendetegn ved samarbejdet mellem lærere og ledelse.

6.2. Formelt og uformelt samarbejde – et overblik

Samarbejdet mellem gymnasiets lærerkollegie og ledelsen foregår både på formelt og uformelt plan, om end denne sondring er teoretisk, hvorfor kategorierne i praksis er overlappende, som analysen også vil vise. I forbindelse med generationsskiftet i ledelsen og ansættelsen af den nye rektor opstod der en diskussion om gymnasiets udvalgsstruktur, inden for hvilket samarbejdet mellem lærere og ledelse skulle foregå (Rektor, Bilag 4, nr. 23-24). Udvalgene befinder sig alle inden for samarbejdssystemet, hvor ledelsen træffer de endelige beslutninger pga. ledelsesretten, om end de kan vælge at tage højde for lærernes ønsker og behov (TR, Bilag 5, nr. 41-43). Nedenfor er gymnasiets organisationsdiagram gengivet i lettere bearbejdet form af hensyn til anonymisering (Vicerektor, Bilag 1, nr. 167-168). Heraf fremgår den nye udvalgsstruktur, som diskussionen medførte.

Figur 2. Organisationsdiagram



Først og fremmest består gymnasiets udvalgsstruktur af en række lovpligtige udvalg, navnlig Samarbejdsudvalget (SU), Arbejds miljøorganisationen (AMO) og Pædagogisk Råd (PR). Disse

udvalg er kendetegnet ved en stor formaliseringsgrad i den forstand, at der er fastlagt nogle distinkte regelsystemer for udvalgets sammensætning og formål, i særlig grad i SU og AMO's tilfælde. Det undersøgte gymnasiums SU kaldes for Medarbejderindflydelsesorgan (MIO) og er sammensat af ledelsesrepræsentanter, tillidsrepræsentanten samt medarbejdere valgt af såvel det akademiske personale som af TAP-området. Lærernes mangeårige mandlige tillidsrepræsentant beskriver udvalgets arbejde således:

“det er jo sådan et meget formelt udvalg, det skal man have på en arbejdsplads, ikke. Og der bliver diskuteret arbejdstid, arbejdsbelastning, arbejdsmiljø ... al den slags ting bliver diskuteret i det udvalg. Og ... det skal faktisk drøftes **der**. Skolens budget skal også drøftes **der**. Afskedigelser skal drøftes i det udvalg sådan, hvis det er i større målestok, ikke også. Skolens økonomi kører man igennem **der**. Så det ... Det er selvfølgelig ledelsen, der beslutter ting, men det er der, at man kan gøre indsigelse, og man kan komme med sine argumenter, sine ønsker og behov” (TR, Bilag 5, nr. 41).

Som det fremgår af citatet, har SU karakter af at være et informationsorgan, hvor medarbejderne har krav på at blive informeret om bl.a. gymnasiets økonomi og budget samt eventuelle masseafskedigelser i den umiddelbare fremtid. Derudover kan medarbejderne fremlægge deres argumenter, ønsker og behov i forhold til den fremtidige drift af gymnasiet. Medarbejderne har dog ingen formel magt til at påvirke beslutningerne, fordi samarbejdet her foregår inden for samarbejdssystemet, hvor ledelsen i sidste instans har ledelsesretten og dermed den formelle magt. Tillidsrepræsentantens udlægning underbygges af den gældende samarbejdsaftale, hvori rammerne for SU er fastlagt. Heri fremgår det endvidere, at SU er lovpligtigt for statslige institutioner med 25 ansatte eller flere, hvorfor det er et krav på det undersøgte gymnasium (GL, 2016). Særligt for dette gymnasium gælder det, at AMO, der beskæftiger sig med det fysiske og psykiske arbejdsmiljø på arbejdspladsen, er sammenlagt med SU, hvilket samarbejdsaftalen giver mulighed for (ibid.). Derfor opererer AMO inden for rammerne af SU på det undersøgte gymnasium.

Foruden SU og AMO udgør PR også et af de mere formaliserede, lovpligtige udvalg jævnfør bekendtgørelsen om pædagogisk råd. Dette udvalg udgøres af alle gymnasiets lærere og har en rådgivende funktion i relation til det pædagogiske arbejde for institutionslederen – i dette tilfælde rektor (Undervisningsministeriet, 2007, § 1-3). Det skal i denne sammenhæng bemærkes, at udvalget netop er rådgivende og derfor ikke kan træffe nogle beslutninger på ledelsens vegne, som det også fremgår af bekendtgørelsens § 4: “Institutionens leder beslutter, hvilke ressourcer der

afsættes til det pædagogiske råds møder og øvrige arbejde” (ibid., § 4). Således er det gymnasiets ledelse, der afgør, hvor central en betydning PR bliver tillagt foruden det obligatoriske årlige møde (ibid., § 5). I forlængelse heraf er det sigende for den betydning, ledelsen tillægger PR på det undersøgte gymnasium, at udvalget end ikke fremgår af gymnasiets organisationsdiagram. Dette underbygges af en række udsagn fra interviewpersonerne, hvoraf det fremgår, at PR har fået en mindre betydningsfuld rolle i forhold til samarbejdet de senere år. Bl.a. svarer en ældre mandlig lærer på spørgsmålet om lærernes oplevelse af samarbejdet med ledelsen i udvalgene:

“der er det med Pædagogisk Råd, at det er blevet **tømt** for reel indflydelse ... Indtil selvejet da havde vi reel indflydelse i Pædagogisk Råd og kunne tage et punkt op og diskutere det og ... om ikke direkte beslutte, hvad der skulle ske på skolen, så i hvert fald have ... en tungtvejende stemme i det forum. I dag fungerer Pædagogisk Råd mere som et sted for høringer og orienteringer, og man kan sige som formand for det, så synes jeg faktisk, at det er meget svært i de her år at finde det rigtige ben at stå på” (Lærer, Bilag 3, nr. 89)

Den mandlige lærer er én ud af fire formænd for Pædagogisk Råd, hvorfor han kan tilskrives at have en særlig viden om samarbejdet heri sammenlignet med den almindelige lærer. Som det fremgår af citatet oplever han, at PR gennem de seneste år – mod lærernes professionsmæssige interesser – har fået en mindre betydningsfuld rolle, fordi medindflydelse i form af orienteringer og høringer ikke længere resulterer i reel medbestemmelse på beslutningerne. Netop af denne grund er formændene i øjeblikket optagede af at redefinere PR's formål. Ledelsen har valgt at nedtone rådets betydning, da det ikke harmonerer med de adhokratiske organisationsstrukturer, som de har etableret med henblik på at sikre fleksibilitet i en hurtig omskiftelig hverdag. Af ledelsen opleves rådet nemlig som utidssvarende og for ressourcekrævende. Som den mandlige uddannelseschef udtrykker:

“hvis der er noget, der koster penge, ikke, så er det jo at samle alle lærerne for eksempel til et PR-møde [...]. Pædagogisk Råd er ... det lyder negativt og sige et levn ... det er det egentligt ikke, men det er ud fra [...] en demokratisk kultur ... det er ud fra, at skolen er ... ligesom en kommunalbestyrelse [...]. Altså ledelsen er (i dag) blevet mere ledelse [...] i forhold til at træffe beslutninger” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 24 & 26).

Til trods for disse aktuelle interessefunderede uenigheder om PR's formål og rolle mødes lærere

og ledelse dog fortsat fire til fem gange årligt i PR-regi, hvilket er markant højere end den lov- mæssige minimumsnormering, der som bekendt er én gang årligt (TR, Bilag 5, nr. 35). Vi fortol- ker det således, at ledelsen herved – gennem 2. ordens interessevaretagelse – søger at imøde- komme lærerkollegiets interesse i at fastholde et stærkt og indflydelsesrigt PR. I realiteten er der dog fra ledelsens side snarere tale om en signalværdi, idet lærernes reelle medbestemmelse er nedtonet betydeligt i kølvandet på overgangen til selvejet og ledelsesskiftet.

PR's mindre betydningsfulde rolle for samarbejdet de seneste år skyldes, at lærernes medbe- stemmelse netop på dette gymnasium er flyttet fra PR-regi over i fire nye udvalg som konsekvens af udvalgsstrukturdebatten. Disse udvalg er afbilledet yderst til venstre i organisationsdiagrammet og omfatter hhv. Økonomiudvalget, Pædagogisk Udvalg, Kommunikationsudvalget og Elevakti- vitetsudvalget. Udvalgene består, ligesom førnævnte udvalg, både af lærer- og ledelsesrepræsen- tanter og udgør derfor bindeleddet mellem lærerne og ledelse i det daglige samarbejde på udvalg- te områder. Hvert af udvalgene ledes af en lærer, der er valgt af kollegerne, og som får funktions- tillæg for sit arbejde. Formændene for de fire udvalg udgør tilsammen det præsidium, der har formandskabet for PR (Rektor, Bilag 4, nr. 23-24; TR, Bilag 5, nr. 35 & 39), hvorfor de – ifølge tillidsrepræsentanten – har en relativt tungtvejende stemme på gymnasiet i lærernes samarbejde med ledelsen (TR, Bilag 5, nr. 39).

Økonomiudvalgets primære funktion er allokering af ressourcer til faggrupperne, således at de kan indkøbe undervisningsmidler og lærebøger. Pædagogisk Udvalg, der er det vigtigste og mest indflydelsesrige af udvalgene, varetager samarbejds-mæssige opgaver i relation til det pæda- gogiske arbejde som fx implementeringen af den nye reform. Kommunikationsudvalget vedrører såvel intern som ekstern kommunikation. Endelig beskæftiger Elevaktivitetsudvalget sig – som navnet antyder – med planlægning af elevaktiviteter som fx fagligt relevante oplæg (Vicerektor, Bilag 1, nr. 18; Rektor, Bilag 4, nr. 22 & 27-28; TR, Bilag 5, nr. 35-39).

Samarbejdet mellem lærere og ledelse i disse udvalg er formaliseret i den forstand, at ram- merne for og formålet med udvalgets arbejde er fastlagt på forhånd. I Økonomiudvalget gør det sig fx gældende, at formålet med udvalgets arbejde er allokering af ressourcer til faggrupperne med henblik på indkøb af lærebøger og undervisningsmidler. Inden for denne på forhånd fastlag- te ramme er det dog i høj grad op til udvalgsmedlemmerne at definere udvalgets arbejde, hvorfor samarbejdet mellem lærere og ledelse her har en mere uformel karakter end i SU og AMO. Dette understøttes af, at udvalgene for det meste virker gennem en række nedsatte ad-hoc-grupper, der har til opgave at løse specifikke udfordringer i relation til udvalgets arbejde. Dette fremgår bl.a.

af vores interview med vicerektor, hvor vi – pga. vores fordomme om samarbejdets karakter – adskillige gange spørger ind til de formelle strukturer (Vicerektor, Bilag 1, nr. 33-36 & 147-157). Vicerektor fastholder dog sit fokus på de mere uformelle aspekter af samarbejdet i udvalgene pga. de adhokratiskke organisationsstrukturer, hvorfor vi har måttet revidere vores forforståelse: “Der er både nogle udvalg og nogle underudvalg, men så er der også det, som vi har kaldt arbejdsgrupper, som sådan er lidt ad hoc. De opstår, når der er en opgave, og så falder den bort igen, når opgaven ligesom ... er løst” (Vicerektor, Bilag 1, nr. 36). Med andre ord er de mere uformelle aspekter af samarbejdet med til at udfylde indholdet af de fastsatte rammer, hvilket er i overensstemmelse med udfyldningstesen. Dermed er det ikke meningsgivende analytisk skarpt at skelne mellem de formelle og uformelle aspekter af samarbejdet, idet de gensidigt påvirker hinanden, og der bliver lagt mindst lige så meget vægt på de uformelle aspekter i det daglige samarbejde mellem lærere og ledelse. Dog skal det her indvendes, at lærerne tillægger de formelle aspekter af samarbejdet større betydning end ledelsen, idet de her er sikret en række formelle rettigheder. Derimod er det ikke overraskende, at ledelsen lægger vægt på det uformelle samarbejde, der er mindre forpligtende og mere fleksibelt, hvorved ledelsen mere effektivt kan træffe beslutninger ud fra deres interesser.

Et sidste og for ledelsen helt afgørende udvalg i den nye udvalgsstruktur er Fællesforum (FF), og her spiller de uformelle samarbejdsaspekter i særlig grad en rolle i samarbejdet mellem lærere og ledelse. FF er nemlig et uformelt forum, hvor rektor og vicerektor cirka hver anden uge mødes med medlemmerne af præsidiet samt tillidsrepræsentanten og drøfter emner i relation til gymnasiets daglige arbejde og samarbejdet mellem lærere og ledelse (Vicerektor, Bilag 1, nr. 18; Rektor, Bilag 4, nr. 22). Møderne er dog særligt gunstige for ledelsen, der indkalder til møderne og dermed kan tilrettelægge dem efter deres interesser. Dette fremgår bl.a. af vores interview med vicerektor, hvori hun udtrykker stor tilfredshed med samarbejdet og herunder den fortrolige relation mellem mødedeltagerne (Vicerektor, Bilag 1, nr. 20 & 50). Overordnet set udtrykker lærerne også tilfredshed over samarbejdet med ledelsen og graden af medbestemmelse i FF. Dog er de kritiske over for, at lærernes medbestemmelse er isoleret til et uformelt forum som dette frem for at blive henlagt til det mere formelle PR-regi, hvor alle lærere har mulighed for at blive hørt (Lærere, Bilag 3, nr. 92).

Foruden samarbejdet i de – mere eller mindre – formaliserede udvalg foregår der også et dagligdagssamarbejde mellem lærere og ledelse uden for de formaliserede rammer, både indirekte gennem lærernes tillidsrepræsentant og direkte lærere og ledelse imellem. Dog skal det indven-

des, at det direkte daglige samarbejde mellem ledelsen og den almindelige lærer er relativt begrænset med tanke på de særlige ledelsesvilkår, der gælder på uddannelsesområdet, hvor: “lederen er afskåret fra et førstehåndsindtryk af sine medarbejders indsats” (Andersen & Lindstrøm, 2011, 12). Dette kommer bl.a. til udtryk i interviewet med tillidsrepræsentanten, hvor han på spørgsmålet om det daglige samarbejde mellem lærere og ledelse svarer følgende:

“normalt samarbejder den **enkelte** lærer jo ikke rigtig med ledelsen [...] lærerne går jo ikke over og snakker med ledelsen hver dag. De ... arbejder bare, og så kan det være, at de har et spørgsmål; det kan også være, at de er utilfredse med noget, og så går de til en eller anden leder og fortæller det ... Så det er sådan, at det foregår ... Så det er ikke sådan, at man hele tiden arbejder sammen lærer og ledelse” (TR, Bilag 5, nr. 53).

Ledelsen søger dog at imødekomme denne udfordring ved at operere med et princip om den åbne dør, hvorved de ønsker at signalere til lærerne, at de altid kan opsøge dialogen med ledelsen på eget initiativ (Vicerector, Bilag 1, nr. 53). Denne intenderede ledelse om åbenhed stemmer tilsyneladende overens med lærernes opfattede ledelse, idet en yngre kvindelig lærer påpeger: “Deres dør er jo altid åben, altså man kan jo altid ... møder som regel altid lydhørhed, når man sådan kommer med et eller andet” (Lærer, Bilag 3, nr. 125). Vi fortolker det imidlertid således, at det i praksis ikke har stor betydning for samarbejdet, idet der i det empiriske materiale kun forekommer ganske få eksempler på, at tilbuddet er blevet brugt af lærerne i praksis. Endvidere søger ledelsen at mindske distancen ved jævnligt at afholde informationsmøder samt udsende et ugentligt nyhedsbrev om hverdagen på gymnasiet. Det kan dog også her diskuteres, hvor stor betydning det har for samarbejdet, idet vores fokusgruppeinterview viser, at mange lærere udebliver fra møderne (Lærere, Bilag 3, nr. 19-26; Rektor, Bilag 4, nr. 64). Derudover søger ledelsen konkret at mindske den fysiske såvel som den mentale distance mellem lærerne og ledelsen gennem synlighed, idet de bestræber sig på at opholde sig på lærerværelset i pauserne (Vicerector, Bilag 1, nr. 134; Rektor, Bilag 4, nr. 48). Samtalerne på lærerværelset omhandler dog ofte dagligdagsemer uden for gymnasieregi som fx vejrforholdene eller sportsresultater. Der synes her at være et misforhold mellem den intenderede ledelse og den opfattede ledelse, idet ledelsen opfatter samtalerne som værende gunstige for samarbejdet. Rektor udtrykker sig således: “Mange gange er det bare snakke om vejret eller sportsresultater. Men alligevel er der en gang imellem, hvor der

kommer et eller andet op [...]. Så jeg synes den morgensnak er **enormt** vigtig ... for lige at tage temperaturen på lærerværelset om morgenen” (Rektor, Bilag 4, nr. 48).

Lærerne derimod ser ikke den samme relevans af samtalerne for samarbejdet med ledelsen. Fx udtrykker en yngre kvindelig lærer, mens kollegaerne nikker anerkendende: “det er **en** ting, at man drikker kaffe med dem, men jeg oplever egentligt ikke noget **samarbejde** sådan ... på den måde” (Lærer, Bilag 3, nr. 125). Dette udsagn vidner om, at lærerne ikke er bevidste om ledelsens intentioner med de daglige samtaler og derfor ikke oplever det som betydningsfuldt for samarbejdet. Det er dog vores fortolkning, at det kan have betydning for samarbejdet i dagligdagen, idet ledelsen gennem de daglige snakke har mulighed for at agere hurtigt på pludseligt opståede situationer, også til fordel for lærerne. Endelig søger ledelsen at mindske distancen mellem lærere og ledelse i det daglige ved at tilknytte en såkaldt nærmeste leder til hver medarbejder, der bl.a. gennemfører de årlige MUS-samtaler med den pågældende lærer (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 12; Rektor, Bilag 4, nr. 14-16 & 44).

Foruden det direkte samarbejde mellem lærerne og ledelsen samarbejder lærerne også indirekte med ledelsen gennem deres tillidsrepræsentant, der varetager deres interesser, hvilket vi vil se nærmere på efter en kort introduktion. Samarbejdet foregår såvel i formaliserede udvalg som gennem mere uformelt samarbejde i form af løbende dialog med ledelsen (Vicerektor, Bilag 1, nr. 50; TR, Bilag 5, nr. 59).

6.3. Samarbejde i spændingsfeltet mellem konsensus og konflikt

Som nævnt har specialets case fået ny rektor og gennemgået et ledelsesmæssigt generationsskifte i forbindelse med de store organisatoriske reformer af STX. Få år efter den nye rektors ansættelse blev der gennemført en medarbejdertrivselsundersøgelse (MTU), der viste stor utilfredshed blandt lærerne med samarbejdet med ledelsen. Gymnasiets mangeårige tillidsrepræsentant beskriver undersøgelsens resultater således: “Der var flere problemområder på skolen med hensyn til indflydelse, demokrati, (og) med kommunikation fra ledelse til lærere” (TR, Bilag 5, nr. 20). Tillidsrepræsentantens udtalelse viser, at samarbejdet mellem lærere og ledelse tidligere har været konfliktfyldt og forbundet med stor utilfredshed fra lærernes side. Dette understøttes af sekundære dokumenter i form af referater fra bestyrelsesmøder, hvor undersøgelsen har været genstand for grundig og seriøs behandling gennem mere end et år. Heri udtrykker ledelsen endvidere stor bekymring over undersøgelsens resultater, hvorfor der er udarbejdet udførlige handleplaner

for at forbedre samarbejdet mellem lærerne og ledelsen forud for en ny MTU, der skal gennemføres i nær fremtid (TR, Bilag 5, nr. 22).

Med tanke på den store betydning, som MTU'en er blevet tillagt, finder vi det bemærkelsesværdigt, at kun tillidsrepræsentanten nævner undersøgelsen i vores interviews. Ingen af ledelsesrepræsentanterne nævner undersøgelsen, hvilket naturligvis kan skyldes forglemmelse, fordi handleplanerne, der udviklet på baggrund af MTU'en, er implementeret, og ledelsen derfor ikke længere er optaget af undersøgelsen. Dog kan det overvejes, om udeladelsen er bevidst fra ledelsens side med det formål at fremstille deres samarbejde med lærerne så positivt og konsensuelt som muligt. Med tanke på ledelsesrepræsentanternes generelle villighed til at berøre konfliktprægede samarbejdsområder i interviewene (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 34; Rektor, Bilag 4, nr. 36 & 56) er det imidlertid vores vurdering, at udeladelsen af MTU'en snarere er et udtryk for forglemmelse end en bevidst handling. Denne fortolkning understøttes endvidere af vores formodning om, at gymnasiet har ønsket at deltage i undersøgelsen for at få en status på samarbejdet forud for den nært forestående MTU, hvorfor gymnasiet ikke ville få noget udbytte af undersøgelsen ved at give et ufuldstændigt billede af samarbejdet.

Således har samarbejdet mellem lærere og ledelse tidligere været konfliktfyldt, men spørgsmålet er, hvordan det forholder sig i dag: Hvad kendetegner samarbejdet, og hvordan opleves dette af de centrale aktørgrupper selv? Vi vil i vores analyse og fortolkning heraf skelne mellem to overordnede kategorier, idet samarbejdet som bekendt foregår på to niveauer. Lærerne samarbejder nemlig både direkte med ledelsen og mere indirekte gennem deres tillidsrepræsentant. Først vil vi behandle samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen med afsæt i sondringen mellem konsensus og konflikt. Vi har valgt at starte her, da han – i kraft af sin formelle position – udgør bindeleddet fra lærerne til ledelsen.

6.3.1. Samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen

Tillidsrepræsentanten har, som følge af afskaffelsen af de centralt fastsatte arbejdstidsregler med OK13, formelt set fået en dårligere forhandlingsposition i sit samarbejde med ledelsen, særligt inden for aftalesystemet men også inden for samarbejdssystemet. Modsat har ledelsen fået udvidet sine beføjelser og således fået forbedrede ledelsesvilkår (Jacobsen et al., 2014a, 62-63; GL, 2017b). Dette har – ifølge uddannelseschefen – gjort det muligt: “at tillidsrepræsentanten **kan** [...] blive kørt ud på et sidespor” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 58). Tilsvarende udsagn har vi fået fra tillidsrepræsentanten, der fremhæver forskydningen i magtbalancen mellem lærere og ledelse

i kølvandet på OK13: “nu er magtforholdet jo tippet, sådan at jeg ikke har så meget indflydelse, altså formel indflydelse” (TR, Bilag 5, nr. 59).

Denne forskydning til trods gælder det særligt for vores case, at tillidsrepræsentanten fortsat spiller en central rolle som bindeled i samarbejdet mellem lærere og ledelse. Dette gælder både inden for rammerne af aftalesystemet og samarbejdssystemet, hvor tillidsrepræsentanten har mere reel medbestemmelse, end hans formelle position tilskriver ham. Det skyldes i høj grad tillidsrepræsentantens tilgang til samarbejdet med ledelsen. Som klargjort i teoriafsnittet sonder forskningslitteraturen idealtypisk mellem to typer af tillidsrepræsentanter, hhv. den konflikt- og standpunktsorienterede tillidsrepræsentant og den samarbejds- og procesorienterede tillidsrepræsentant, hvor sidstnævnte er kendetegnet ved sin pragmatiske og resultatorienterede tilgang til samarbejdet med ledelsen. Netop dette er kendetegnende for det undersøgte gymnasiums tillidsrepræsentant, der udgør et nærmest idealtypisk eksempel på sidstnævnte type. På alle niveauer af ledelsen bliver tillidsrepræsentanten rost til skyerne for sit arbejde og den pragmatiske og resultatorienterede tilgang til samarbejdet. Fx udtaler rektor således:

“Jeg synes, [...] han er meget, meget ordentlig i sin tilgang til det. Han har en god forståelse for, hvad der kan lade sig gøre, og hvad der ikke kan, og derfor også hvilke udfordringerne skolen har på en række områder. Så han kommer ikke ... og er urealistisk [...]. Han er tydelig omkring, hvad der betyder noget, og hvad der ikke betyder noget” (Rektor, Bilag 4, nr. 52).

Som det fremgår af citatet, er tillidsrepræsentanten – ifølge rektor – kendetegnet ved sin samarbejds- og procesorienterede tilgang til samarbejdet, hvilket bl.a. manifesterer sig ved, at han kun stiller realistiske krav til ledelsen. Dette skyldes, at han indtænker modpartens situation og interesser i varetagelsen af lærernes interesser, hvilket er et udtryk for 2. ordens interessevaretagelse.

Det næste spørgsmål, der melder sig, er, hvilken tilgang ledelsen selv har til samarbejdet med tillidsrepræsentanten, og hvordan mødet mellem disse to typer påvirker samarbejdet. Som bekendt sonder Navrbjerg og Larsen (2015) mellem to idealtypiske ledelser, nemlig den traditionelle ledelse og den partsorienterede ledelse. Hvor den traditionelle ledelse lægger vægt på sin ledelsesret inden for samarbejdssystemet, er sidstnævnte langt mere inddragende i sin ledelsesstil. Vi fortolker det således, at ledelsen på det undersøgte gymnasium tidligere har været en traditionel ledelse med tanke på MTU’ens resultater, der viste manglende medarbejderdemokrati og dårlig kommunikation. Siden denne MTU har ledelsen bevæget sig i retning af en mere partsorient-

ret ledelse, idet de – i deres intenderede ledelse – lægger vægt på mere medarbejderdemokrati og mere kommunikation til og dialog med lærerne – eller i hvert fald vil de gerne give lærerkollegiet dette indtryk. Fx svarer rektor på spørgsmålet om, hvad en god leder er, at: “Så synes jeg også at en ... en ledelse skal arbejde meget på at være ... inddragende og tænke på, at vi er ingenting, hvis ikke vi sørger for at have medarbejderne med os” (Rektor, Bilag 4, nr. 19).

Det er naturligvis et fortolkningsspørgsmål, hvorvidt ledelsens intentioner om mere medarbejderdemokrati er i overensstemmelse med den faktiske ledelse samt tillidsrepræsentantens opfattede ledelse. Følgende udtalelse fra tillidsrepræsentanten viser, at der tilnærmelsesvis er sammenfald mellem den intenderede og opfattede ledelse: “det er mit indtryk, at det er blevet en del bedre nu. Altså at ledelsen har ... tillagt sig en anden stil og har rettet op på de ting, som den fik at vide, at vi var utilfredse med” (TR, Bilag 5, nr. 20). Vi fortolker det således, at ledelsen har bevæget sig fra en traditionel ledelse til en mere partsorienteret ledelse. Med tanke på tillidsrepræsentantens formulering om, at det er blevet “en del bedre” er det dog vores fortolkning, at ledelsen fortsat rummer elementer af den traditionelle ledelse, hvorfor der i praksis forekommer en form for kombinationsledelse. Endvidere skal det bemærkes, at ledelsen i højere grad end lærerkollegiet består af individualister, hvorfor der er individuelle forskelle på de enkelte lederes tilgang til samarbejdet. Netop af denne grund kan det være problematisk at anvende én samlende betegnelse om ledelsen, men dette har vi alligevel valgt for at give et billede af den generelle tendens.

Således de to parter af samarbejdet men spørgsmålet er, hvad dette betyder for selve samarbejdet. Teoretisk set giver en delvist partsorienteret ledelse i kombination med en samarbejds- og procesorienteret tillidsrepræsentant forholdsvis gode betingelser for et vellykket samarbejde. Det viser sig da også at være tilfældet i praksis, hvor både ledelsen og tillidsrepræsentanten for det meste beskriver samarbejdet i positive vendinger, og begge parter fremhæver den gensidige tillid og fortrolighed som en central værdi i samarbejdet. Vicerektor udtaler fx: “i dagligdagen, da bruger jeg faktisk tillidsmanden meget. Jeg vender tit noget med ham, og det kan jeg også gøre fortroligt, og det betyder **rigtigt, rigtigt** meget for mig at kunne” (Vicerektor, Bilag 1, nr. 50). Fortolkningen valideres af følgende udtalelse fra tillidsrepræsentanten: “jeg synes, at jeg har et godt samarbejde med ledelsen ... Der er rigtig mange ting, jeg bliver hørt om, og jeg giver mit besyv med, og jeg synes også, at der bliver lyttet til mig sådan ... i rimelig grad” (TR, Bilag 5, nr. 57). Som citatet viser, har tillidsrepræsentanten overordnet set en positiv oplevelse af samarbejdet med ledelsen, om end han fremstår en anelse mindre positiv end ledelsen pga. det asymmetriske

magtforhold parterne imellem. Samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen har dog ikke altid været så velfungerende og tillidsfuldt som i dag. Rektor udtaler følgende om deres samarbejde i hans første tid på gymnasiet:

“da jeg var ny rektor [...] Der havde jeg ikke tillid nok i starten ... til ham i virkeligheden ... Så der opstod sådan set en konflikt af, at han på mange måder prøvede på at hjælpe mig ... og der oplevede jeg ... jeg fejllæste ham ... Jeg læste ham som mere rigid fagforeningsmand, end han var ... og det opstod der noget konflikt på. En dum konflikt kan jeg jo se nu, hvor man kan sige, at jeg ikke fik brugt hans ressourcer, og på den måde kunne jeg være kommet nemmere gennem nogle ting, end jeg gjorde” (Rektor, Bilag 4, nr. 56).

Som det fremgår af citatet har rektor i sit samarbejde med tillidsrepræsentanten undergået en læringsproces, hvorigennem parterne har udviklet en gensidig tillidsrelation på det uformelle plan. Dog fremhæver ledelsen denne gensidige tillid endnu tydeligere end tillidsrepræsentanten, hvorfor der ikke er fuldkommen overensstemmelse mellem deres oplevelser af samarbejdet. Der synes dog ikke at være store afvigelser i oplevelserne, hvorfor vi fortolker det således, at deres samarbejde har bevæget sig fra kognition over koordination til Kooperation jævnfør sværmtoriens forskellige udviklingsfaser for samarbejdet. En forudsætning for, at samarbejdet udvikler sig til Kooperation er netop, at parterne er villige til at lære af deres fejl og gennem stærke relationer har gensidig tillid til hinanden. Herigennem forpligter de sig mere bindende på samarbejdet, og tilsvarende bliver risikovilligheden større. Et eksempel herpå optræder i forbindelse med de nuværende besparelser, hvor tillidsrepræsentanten – sammen med præsidiets – har valgt at samarbejde med ledelsen om at finde mindelige løsninger:

“Da de her besparelsesudmeldinger kom, da skulle jeg og så de andre lærere, der har ... hverv på skolen [...] finde ud af, om vi skulle gå ind og samarbejde med ledelsen om at få de her besparelser igennem på en ordentlig måde [...]. Og ... der kunne vi jo bare have sagt, at det må I ordne – vi vil ikke fedtes ind i det – men vi valgte, at vi ville være med i arbejdet, så vi har været med til at udarbejde besparelseskataloger” (TR, Bilag 5, nr. 72).

Vi fortolker citatet således, at tillidsrepræsentantens samarbejde med ledelsen på dette område forbundet med en vis risiko. Han risikerer nemlig at fremstå i et dårligt lys over for lærerkollegiet, såfremt der ikke er opbakning til de fundne løsninger blandt lærerne, fordi det konflikter med

deres professionsforståelse. Denne risikovillighed er endvidere sigende for samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og lærerne, idet den forudsætter et tillidsfuldt forhold parterne imellem. Dette understøttes af rektors oplevelse af forholdet mellem tillidsrepræsentanten og lærerkollegiet, hvilket han beskriver som følger: “det er mit indtryk, at (tillidsrepræsentanten) nyder **meget**, **meget** stor respekt i lærergruppen” (Rektor, Bilag 4, nr. 52).

Som bekendt gav den manglende tillid mellem ledelsen og tillidsrepræsentanten anledning til konflikter på samarbejdets første udviklingstrin. Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt samarbejdet hovedsageligt er kendetegnet ved konsensus eller konflikt i dag, hvor samarbejdet befinder sig på kooperationsniveau. Vores umiddelbare forventning forud for de empiriske studier var, at jo højere udviklingstrin samarbejdet befinder sig på, jo lavere er konfliktniveauet. Denne forudgående antagelse er dog ikke i overensstemmelse med vores empiri, der viser, at samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen fortsat er kendetegnet ved konflikt på nogle områder. Det generelle billede er dog, at konsensus er dominerende.

Konflikterne mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen opstår særligt inden for aftalesystemet, hvor uenigheder parterne imellem skyldes forskelligartede interesser, fx ved de i interviewsituationen igangværende lønforhandlinger. Vicerektor beskriver forhandlingerne således: “Det er klart, at når man sidder i lønforhandlinger og sådan noget, så er man forskellige steder og skal mødes, men det foregår ... hvor udgangspunktet er, at vi hver især godt ved, at det handler om at finde et sted” (Vicerektor, Bilag 1, nr. 64). Vi fortolker citatet således, at lønforhandlingerne er præget af konflikter, men at parterne gennem 2. ordens interessevaretagelse indtænker hinandens interesser, hvorfor der er et gensidigt ønske om at overkomme konflikterne og derved opnå konsensus om en løsning. Denne fortolkning underbygges af følgende udsagn fra tillidsrepræsentanten, hvor han fremhæver konflikternes naturlighed som følge af parternes forskellige interesser og ståsteder: “Altså ... det er jo ikke ødelæggende konflikter, det er jo **naturlige** konflikter ud fra det system, som der er, vil der være sådan nogle konflikter, forskellige ja **interesse** modsætninger er måske et bedre ord, ikke også” (TR, Bilag 5, nr. 65). Han finder derfor, at begrebet “interesse modsætninger” bedre dækker uenighederne end konfliktbegrebet. Således er konflikterne inden for aftalesystemet i almindelighed ikke ødelæggende for den gensidige tillid mellem parterne, hvilket er en forudsætning for samarbejde på kooperationsniveau. Dette hænger i høj grad sammen med parternes samarbejds- og procesorienterede tilgang på dette område, hvorigennem de kan finde mindelige løsninger på konflikterne, hvor begge parter interesser imødekommes.

Inden for samarbejdssystemet har OK13 givet anledning til konflikter i samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen, og her har konflikterne ikke fået samme fredelige udgang pga. parternes konflikt- og standpunktsorienterede tilgang til samarbejdet på et område, hvor intersemodsætningerne er vanskeligt forenelige. Ved OK13 bestod det afgørende stridspunkt i forhandlingerne mellem GL og Undervisnings- og Finansministeriet i, at sidstnævnte ønskede at afskaffe lærernes arbejdstidsregler for at udvide ledelsesretten på gymnasierne. GL kæmpede for at bevare dette professionsmæssige privilegium for gymnasielærerne, hvilket mislykkedes. Dette skyldes, at afskaffelsen – til trods for stor modvilje blandt flertallet af GL's medlemmer – blev stemt igennem som en del af den samlede overenskomst for Akademikerne (AC), som GL samarbejdede med under forhandlingerne (Mailand, 2014, 77-83). Modsat det tidligere arbejdstidssystem, hvor lærerne fik et bestemt antal timer til at løse en specifik arbejdsopgave, baserer det nye system sig på årsnormeringer. Dette giver ledelsen vidtrækkende beføjelser til at skønne, hvor mange arbejdsopgaver den enkelte lærer kan varetage inden for årsnormen (GL, 2017d).

Med henblik på at sikre at årsnormeringerne følges, er der endvidere indført et tidsregistreringssystem, hvor lærerne skal registrere deres arbejdstid, og det er netop dette system, der giver anledning til konflikter i samarbejdet på det undersøgte gymnasium (ibid.). Konkret drejer konflikten sig om, at rektor i praksis ikke håndhæver systemet, hvilket er i ledelsens interesse, idet de herved undgår at skulle tage stilling til spørgsmålet om merarbejde (TR, Bilag 5, nr. 59). Et tilstødende konfliktområde er her, at rektor i udgangspunktet nægter at udbetale merarbejde til lærerne. Til trods for, at stridspunktet umiddelbart synes at befinde sig inden for rammerne af aftalesystemet, blev det ved en principiel voldgiftssag fra Risskov Gymnasium afgjort, at spørgsmålet hører under samarbejdssystemet og dermed gælder ledelsesretten (Rasmussen, 2015a; Rasmussen, 2016c). Således er det asymmetriske magtforhold tillidsrepræsentanten og ledelsen imellem her med til at skærpe konfliktniveauet i samarbejdet.

Disse konfliktområder til trods er det generelle billede dog, at samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen er præget af konsensus inden for samarbejdssystemet. Dette fremgår af interviewet med tillidsrepræsentanten, der på spørgsmålet om, hvor samarbejdet er særligt vellykket, konstaterer følgende: "Det ... lykkes jo ligesom alle de steder, hvor der ikke er nogle konflikter. Det behøves ikke sådan at være super godt, men det lykkes, kan man sige, og det er jo langt de fleste tilfælde" (TR, Bilag 5, nr. 86). Vi fortolker citatet således, at konsensus udgør normalsituationen i samarbejdet, hvorfor det er lettere for tillidsrepræsentanten at genkalde sig konkrete konfliktsituationer, hvor normalsituationen brydes. Denne fortolkning understøttes gen-

nem inddragelse af Henning Olsen (2006), der giver et indblik i indretningen af menneskets hukommelse. Her fremgår det, at episodiske begivenheder er vanskelige at huske, såfremt de forekommer hyppigt og ikke skiller sig ud fra mængden (Olsen, 2016, 44-47). Et konkret eksempel på et konsensusområde i samarbejdet, der optræder i specialets empiri, er dog implementeringen af besparelserne, som i almindelighed har været præget af konsensus (TR, Bilag 5, nr. 72; Vicerector, Bilag 1, nr. 56). At konsensus er dominerende hænger sammen med parternes, og i særlig grad tillidsrepræsentantens, generelle samarbejds- og procesorienterede tilgang. Spørgsmålet er, om det forholder sig på samme måde i det direkte samarbejde mellem lærerne og ledelsen, hvilket vi vil behandle i det følgende punkt.

6.3.2. Samarbejdet mellem lærerne og ledelsen

Som tidligere klargjort foregår det direkte samarbejde mellem lærerne og ledelsen hovedsageligt i de fire store udvalg: Økonomiudvalget, Kommunikationsudvalget, Pædagogisk Udvalg og Elevaktivitetsudvalget. Dette betyder i praksis, at der er meget store individuelle forskelle på, hvor meget den enkelte lærer samarbejder med ledelsen i hverdagen og vice versa. Vores interview med seks lærere udgør et godt eksempel herpå, da fokusgruppen var sammensat af såvel lærere, der i det daglige samarbejder meget med ledelsen gennem udvalgsarbejde, og lærere der stort set ikke samarbejder med ledelsen i dagligdagen. Den af fokusgruppedeltagere, som i det daglige samarbejder mest med ledelsen, er en mand på 54 år, der er formand for ét af de store udvalg og samtidig er en del af det præsidium, der leder PR (Lærer, Bilag 3, nr. 89). I den modsatte ende af skalaen finder vi en kvindelig lærer på 34 år, der ved introduktionen til emnet for interviewet – og før mikrofonerne bliver tændt – udtrykte usikkerhed om, hvorvidt hun kvalificeret kunne bidrage til belysningen af emnet, fordi hun i det daglige samarbejder minimalt med ledelsen. De øvrige fokusgruppedeltagere indplacerer sig et sted imellem disse to i forhold til deres interaktionsgrad med ledelsen i dagligdagen.

Den store variation i de enkelte læreres interaktionsgrad med ledelsen i dagligdagen betyder, at lærerne befinder sig på forskellige udviklingstrin i deres samarbejde med ledelsen (Lærere, Bilag 3, nr. 92). De lærere, der på ugentlig basis indgår i et nært samarbejde med ledelsen gennem udvalgsarbejde, befinder sig på et højere udviklingsmæssigt trin end de lærere, der stort set aldrig samarbejder med ledelsen. Vi fortolker det nemlig således, at førstnævnte gruppe af lærere samarbejder med ledelsen på kooperationsniveau, ligesom det var tilfældet for tillidsrepræsentanten og ledelsen. Dette skyldes, at disse lærere gennem den jævnlige interaktion opnår større for-

ståelse for og tillid til ledelsen. Dette udmønter sig i fokusgruppeinterviewet ved, at den mandlige lærer på 54 år, der er medlem af præsidiet, formulerer sig mere moderat og nuanceret, når han udtaler sig om samarbejdet med ledelsen. Fx svarer han på spørgsmålet om, hvorvidt ledelsen opstiller fornuftige rammer for lærernes arbejde: “**grundlæggende** tror jeg, at vi har en ledelse, der gerne vil have, at vi gør et godt stykke arbejde. Og de ved godt, at for at vi skal gøre det, så skal vi have nogle fornuftige rammer, men samtidig bliver de jo kvast ovenfra” (Lærer, Bilag 3, nr. 64). Som det fremgår af citatet, har udvalgsformanden – til trods for uenigheder med den faktiske ledelse – et indblik i den intenderede ledelse og de ledelsesvilkår, som gymnasiet må agere indenfor, hvorfor hans kritik er mere moderat sammenlignet med nogle af hans kollegaers.

Som bekendt er et definitorisk kendetegn ved samarbejde på kooperationsniveau, at parterne har gensidig tillid til hinanden. Netop den gensidige tillid mellem parterne fremhæves af vicerektor, idet hun skal beskrive deres samarbejde i FF: “vi (kan) også snakke om ting, som ikke er til referat. Altså vi kan også snakke om, hvis der lige er en eller anden sag, som vi har brug for at få vendt med nogle lærere, uden at det er ... til referat. Så kan vi også det. Det er også et fortroligt forum” (Vicerektor, Bilag 1, nr. 20). Som det fremgår af citatet, lægger vicerektor vægt på fortroligheden parterne imellem i forummet, hvilket forudsætter denne gensidige tillid. Vi kan ikke validere denne udtalelse gennem inddragelse af et direkte citat fra den ovennævnte mandlige fokusgruppedeltager, men generelt udtrykker han dog tilfredshed med samarbejdet i forummet, selvom han – som bekendt – mener, at mere burde foregå i PR-regi. Derudover indgik han sammen med tillidsrepræsentanten i et samarbejde med ledelsen om implementering af besparelserne, hvilket vidner om risikovillighed og en forpligtende samarbejdsrelation parterne imellem. Netop derfor er det vores fortolkning, at samarbejdet for denne lærergruppe foregår på kooperationsniveau (Lærer, Bilag 3, nr. 92; TR, Bilag 5, nr. 72).

Dog skal det bemærkes, at et tæt samarbejde mellem lærere og ledelse ikke nødvendigvis fører til større forståelse og konsensus, som det er tilfældet her. Der optræder i vores empiri også eksempler på det modsatte, nemlig at et tættere samarbejde medfører flere konflikter og større distance mellem parterne. I vores interview med rektor beskriver han fx en årelang konflikt om gymnasiets fremtidige udvikling med den forhenværende formand for Kommunikationsudvalget:

“Den der helt grundlæggende uenighed om, hvad der egentligt er skolens linje, kom til at præge ... i virkeligheden også det daglige samarbejde om meget mindre kommunikationsting [...]. Og der er det klart, at som formand i Kommunikationsudvalget sidder han jo også med i det store

Fællesforum ... så der bringer han det også ind hele tiden. Så debatten om, hvad vi er for en type skole ... kom til at fylde enormt meget de **forkerte steder hele tiden**” (Rektor, Bilag 4, nr. 36).

Af citatet kan det udledes, at det tættere samarbejde mellem lærere og ledelse i dette tilfælde gav anledning til et større konfliktniveau og større distance parterne imellem. Dette skyldtes, at samarbejdet tydeliggjorde grundlæggende uenigheder om gymnasiets fremtidige udvikling, hvilket havde en afsmittende effekt på samarbejdet i andre sammenhænge. Dette eksempel viser endvidere, at det i mindst lige så høj grad er parternes tilgang til samarbejdet, der bliver afgørende, som deres viden om selvsamme. Vores fortolkning er dog, at en stor interaktionsgrad i almindelighed fordrer en større forståelse for modpartens position og interesser og derved et lavere konfliktniveau i samarbejdet, som det også er tilfældet for udvalgsformanden, der indgik i fokusgruppen. Her skal det imidlertid indskydes, at specialets design på dette område udgør en begrænsning, idet vi ikke kan udelukke, at ledelsen har valgt de mest moderate kritikere til at indgå i fokusgruppen.

De øvrige lærere i fokusgruppen samarbejder med ledelsen på niveauet under kooperationsniveau, der har betegnelsen “koordination”. Dette niveau er nået gennem en institutionalisering af samarbejdet i form af bl.a. udvalgsstrukturen og indførelsen af en nærmeste leder for de ansatte (Rektor, Bilag 4, nr. 24). Derudover har lærere og ledelse – i hvert fald lovmæssigt – de samme mål, idet disse er stadfæstet i loven samt bekendtgørelsen om de gymnasiale uddannelser (Undervisningsministeriet, 2016b, 2017a). I gymnasielovens formålsparagraf fremgår det, at det overordnede formål med STX-uddannelsen er: “at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig uddannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene” (Undervisningsministeriet, 2016b, § 1). Kooperationsniveauet er ikke nået, da lærerne ikke har opbygget en tillidsfuld relation til ledelsen som helhed og vice versa (se fx Lærere, Bilag 3, nr. 105 & 108).

Til trods for disse forskelle lærerne imellem med hensyn til deres viden om – og tilgang til – samarbejdet med ledelsen, deler lærerne mange fælles oplevelser vedrørende konfliktfyldte områder i samarbejdet. Dette skyldes, at de tilhører det samme professionsfællesskab og dermed tillægger de samme forhold værdi i arbejdet som fx høj grad af autonomi. Dette manifesterer sig i fokusgruppen ved, at de øvrige deltagere ofte tilkendegiver enighed, når en kollega udtaler sig om et emne. Vi er bevidste om, at der gælder sproglige normer om høflighed i forbindelse med samtaler, hvorfor der eksisterer en forudgående forventning om en sådan tilkendegivelse af enig-

hed fra tilhørerne. Tilkendegivelserne i fokusgruppen er dog så markante i mange sammenhænge, at vi fortolker det som mere end blot et udtryk for almindelig høflighed (Sørensen, 2017, pkt. 5.3.4).

De fælles oplevelser viser, at det direkte samarbejde mellem lærere og ledelse er langt mere konfliktfyldt, end det var tilfældet for tillidsrepræsentanten og ledelsen. Samarbejdet foregår her kun inden for rammerne af samarbejdssystemet, hvor ledelsen har den formelle magt, og netop medarbejderdemokrati udgør et særligt konfliktområde i samarbejdet. I kølvandet på MTU'en blev der udarbejdet handleplaner for forbedring af medarbejderdemokratiet på arbejdspladsen, men de gode intentioner til trods er det dog fortsat fokusgruppedeltagernes opfattede ledelse, at medindflydelse ikke opfølges af reel medbestemmelse på beslutningerne. Sondringen mellem medindflydelse og medbestemmelse er af teoretisk karakter men korresponderer med empirien, idet vores interviewpersoner gennemgående skelner mellem "medarbejderinddragelse" og "reel medarbejderinddragelse" svarende til hhv. medindflydelse og medbestemmelse (se fx Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 20; Lærere, Bilag 3, nr. 96 & 104).

I tilknytning hertil udgør også ledelsens manglende åbenhed om, at lærerne ikke gives reel medbestemmelse, et konfliktområde. En mandlig fokusgruppedeltager udtrykker sin oplevelse på følgende vis: "der bliver vi nogle gange – synes jeg – taget lidt som gidsler som medarbejdere, en form for demokratisk blåstempling af ledelsens beslutninger ... en eller anden form for skin-demokrati i mine øjne" (Lærer, Bilag 3, nr. 108). Som det fremgår af citatet, er det lærerens oplevelse, at gymnasiets ledelse primært inddrager lærerne pga. tiltagets signalværdi over for lærerne såvel som for omverdenen. Denne opfattede ledelse står i et modsætningsforhold til den intenderede ledelse om at anlægge en mere partsorienteret tilgang. Det er dog i høj grad et fortolknings-spørgsmål, om den intenderede ledelse har baggrund i reelle ambitioner om forøget medbestemmelse til lærerne, eller om det blot udspringer af et ønske om at mindske konfliktniveauet og utilfredsheden. Vi fortolker det således, at svaret skal findes midt imellem disse yderpunkter, idet ledelsen har en klar interesse i at mindske konfliktniveauet, da det forbedrer deres ledelsesvilkår i dagligdagen. Samtidig skal ledelsens "skumle bagtanker" dog ikke overfortolkes, idet baggrunden for den manglende medbestemmelse ofte er lavpraktisk og knytter sig til travlhed i en hurtigt omskiftelig hverdag med besparelser og gymnasiereform (se fx Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 62; Vicerektor, Bilag 1, nr. 110).

I forlængelse heraf er det lærernes oplevelse, at de områder, som de får medbestemmelse på, i det store billede er bagateller, hvilket giver anledning til konflikt. En anden mandlig lærer udtaler følgende:

“Altså vi har jo en række udvalg, som vi sidder i, men jeg ser egentlig mange af de udvalg som [...] ret, ja, betydningsløse i det store spil. Altså, vi har et Økonomiudvalg. Der skulle man jo tro, at det var skolens store økonomi og de store beslutninger, der ... blev truffet der, men nej, nej, det er det ikke. Det er jo fordelingen af læremidler: Bøger og ikke ret meget andet ... Vi har et Byggeudvalg, man skulle tro, at lærerne der var med på planer for ombygninger ... Nej, det er vi ikke. Det handler om, at vi kan tage stilling til, hvilke slags stole, som vi skal have i et lokale, og hvilke farver der skal være på væggene. Så ... vi er grundlæggende ikke med på de store beslutninger” (Lærer, Bilag 3, nr. 93).

Således er det lærerens oplevelse, at lærerkollegiet kun får medbestemmelse på relativt betydningsløse områder såsom fx farverne på væggene, hvorimod udvalgenes navne giver helt andre og mere betydningsfulde konnotationer. Lærerne ville i nogle sammenhænge ønske, at de fik mere medbestemmelse på de store beslutninger, men samtidig ønsker de heller ikke at blive inddraget hele tiden, da dette ville være enormt tids- og ressourcekrævende (Lærere, Bilag 3, nr. 95). Dette giver ledelsen vanskelige ledelsesvilkår, idet de skal balancere mellem – på den ene side – at tilbyde lærerne medbestemmelse og på den anden side undgå at overbebyrde dem i en travl hverdag. Det vigtigste for lærerne er dog, at ledelsen er mere åbne om, når de vælger at gøre brug af ledelsesretten, og undlader medindflydelse, når de på forhånd ved, at de ikke vil opfølge det med medbestemmelse, fordi beslutningen reelt er truffet på forhånd (Lærere, Bilag 3, nr. 111-115).

Denne problematik er ledelsen – modsat lærernes opfattede ledelse – meget opmærksom på ifølge uddannelseschefen: “**det** er jo også noget af det, vi har øvet os på som ledelse. Det der med, hvornår skal vi bare **informere**, og hvornår (vi) skal høre ... fordi ... vi skal jo ikke høre, hvis ikke vi vil lytte ... eller gøre som ... vi kan jo godt lytte uden at agere” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 52). Som det fremgår af citatet, er ledelsen meget bevidst om, at det ikke er hensigtsmæssigt at inddrage lærerne, hvis beslutningen de facto er taget på forhånd. I sammenhænge, hvor ledelsen er indstillet på at give medarbejderne reel medbestemmelse, udgør det endvidere en særlig ledelsesmæssig udfordring, at beslutningerne træffes med afsæt i det – i ledelsens optik – bedste argument og ikke med afsæt i flertallets synspunkt (se fx Vicerektor, Bilag 1, nr. 118; Ud-

dannelseschef, Bilag 2, nr. 62). Det skaber til tider utilfredshed, og den generelle oplevelse hos ledelsen er, at det ikke er muligt helt at undgå konflikter med lærerstaben, fordi de opfatter det som et ledelsesvilkår til tider at træffe upopulære – men nødvendige – beslutninger. Som uddannelseschefen siger: “Ledelse er ikke en popularitetskonkurrence” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 34).

Foruden medarbejderdemokratiet udgør de årlige MUS-samtaler et centralt konfliktområde i samarbejdet mellem lærere og ledelse. Konflikten består i, at samtalerne – efter OK13 – primært er kommet til at omhandle lærernes tidsregistrering på det undersøgte gymnasium. Som en mandlig fokusgruppedeltager siger om sine MUS-samtaler: “det har været meget et spørgsmål om tidsregistrering, og om man kan nå **det** arbejde eller arbejdsopgaver, som man er tildelt inden for årsnormen. Det er der ligesom kommet hovedfokus på” (Lærer, Bilag 3, nr. 30). Af citatet kan det udledes, at MUS-samtalerne i disse år ikke anvendes på den måde, som det oprindeligt var tiltænkt. De årlige MUS-samtaler er obligatoriske for alle offentligt ansatte og har til formål at sætte fokus på udviklingen af den enkelte medarbejders potentiale (GL, 2017e). De facto bliver MUS dog på det undersøgte gymnasium brugt som et redskab for ledelsen til at kontrollere lærerne. Således kan det nye tidsregistreringssystem, der egentlig er et hjælperedskab for lærerne, også blive brugt som et kontrolredskab for ledelsen. Dog skal det bemærkes, at der er store individuelle forskelle på de enkelte ledeses tilgang til MUS. Vicerektor udtrykker, efter mikrofonen er blevet slukket, at hun anskuer MUS som et af de vigtigste redskaber til at sikre et vellykket samarbejde gennem løbende dialog med den enkelte lærer. Derimod har uddannelseschefen en væsentlig anden tilgang: “det er **utroligt** svært som mellemleder [...] at være tæt med sine medarbejdere, fordi man har så mange” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 75). Disse individuelle forskelle på ledernes tilgange til MUS udtrykkes også i vores fokusgruppeinterview, hvor lærerne udtrykker meget forskellige oplevelser af samtalerne (Lærere, Bilag 3, nr. 27-30 & 42-44). Af dette fortolker vi, at der er store individuelle forskelle på MUS, og i hvor høj grad det bidrager til konflikt i samarbejdet.

Konflikterne til trods er samarbejdet mellem lærere og ledelse også i mange tilfælde præget af konsensus, hvilket samarbejdet om at finde løsninger på besparelserne eksemplificerer. Vores forforståelse var, at besparelserne ville forøge konfliktniveauet pga. mangelfulde ressourcer, men både lærere og ledelse synes i rimelig grad at være tilfredse med de fundne løsninger (TR, Bilag 5, nr. 71-72), og i hvert fald retter lærerne i højere grad kritikken længere oppe i systemet end på organisationsniveau (se fx Lærere, Bilag 3, nr. 177-188). Endvidere skal det bemærkes, at de ver-

serende konflikter ikke nødvendigvis er manifesteret i hverdagen på gymnasiet, fordi den almindelige lærer ikke samarbejder af betydning med ledelsen i det daglige.

Ligesom i tillidsrepræsentantens samarbejde med ledelsen gælder det, at konflikter ikke nødvendigvis afføder en negativ holdning til ledelsen hos lærerne, men at de kan gøre det. Dette gælder i særlig grad, hvis de er ukonstruktive, som fx hvis ledelsen gennemtrumfer en beslutning ved brug af ledelsesretten uden at indgå i en dialog med lærerne herom (se fx TR, Bilag 5, nr. 47). Tilsvarende kan konsensus både påvirke samarbejdet positivt og negativt afhængig af, om parterne undertrykker eventuelle frustrationer eller ej.

6.4. Opsamling

Ovenstående undersøgelse af samarbejdets kendetegn samt de centrale aktørgruppers oplevelser af selvsamme har vist, at samarbejdet mellem lærere og ledelse foregår i centrale udvalg eller med tillidsrepræsentanten som bindeled. Derimod samarbejder den almindelige lærer ikke i nævneværdig grad med ledelsen i dagligdagen. Det undersøgte gymnasiums udvalgsstruktur er sammensat af fire hovedudvalg, der hhv. beskæftiger sig med økonomi, kommunikation, elevaktiviteter og pædagogik, samt et Fællesforum bestående af udvalgsformændene, tillidsrepræsentanten, rektor og vicedirektør. Foruden disse udvalg eksisterer der en række obligatoriske og stærkt formaliserede udvalg i form af SU, AMO og PR, der dog ikke har lige så stor betydning for samarbejdet mellem parterne på det undersøgte gymnasium. Dette skyldes, at ledelsen har ledelsesretten og – mod lærernes interesser – tillægger de mere fleksible og uformelle samarbejdsaspekter større betydning. Ledelsesretten stadfæster ledelsens formelle magt og er gældende i samarbejdssystemet, inden for hvilket samarbejdet mellem lærerkollegiet og ledelsen foregår. Lærernes tillidsrepræsentant og ledelsen samarbejder endvidere inden for rammerne af aftalesystemet. Det direkte samarbejde mellem lærerne og ledelsen uden for de nævnte udvalg foregår gennem nærmeste leder og ud fra princippet om den åbne dør, om end det i praksis ikke har stor betydning for samarbejdet.

Samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen foregår på højeste udviklingstrin, nemlig Kooperation. Dette skyldes, at der eksisterer en gensidig tillidsrelation mellem parterne imellem, hvilket gør samarbejdet mere forpligtende og parterne mere læringsorienterede. Parternes samarbejde er kendetegnet ved høj grad af konsensus pga. parternes samarbejds- og procesorienterede tilgang. Det direkte samarbejde mellem lærere og ledelse er derimod i almindelighed langt mere konfliktfyldt pga. den lave interaktionsgrad mellem parterne i dagligdagen. Dog er der en lille

gruppe af lærere, der i det daglige samarbejder meget med ledelsen gennem udvalgene, og for denne gruppe tegner der sig et andet og mere konsensuelt billede. Det manifesterer sig endvidere ved, at de samarbejder med ledelsen på kooperationsniveau modsat den almindelige lærer, der befinder sig på koordinationsniveau.

Afslutningsvis er det bemærkelsesværdigt, at konflikter – modsat vores forforståelse – ikke nødvendigvis afføder negative oplevelser af samarbejdet, såfremt parterne har en gensidig forståelse for hinandens situation og interesser, hvilket udmønter sig i 2. ordens interessevaretagelse.

7. Delanalyse 2:

”Konflikt og konsensus – forklaringer i kontekst”

Vi vil i dette kapitel – med afsæt i den forudgående analyses resultater – afsøge forklaringer på, hvorfor konflikt og konsensus opstår i det daglige samarbejde mellem lærere og ledelse på det undersøgte gymnasium med fokus på samarbejde inden for samarbejdssystemet. Dette sker under inddragelse af specialets organisations-, professions- og forvaltnings- og ledelsesteoretiske begrebsapparat samt diverse supplerende dokumenter. Som første delanalyse viste, eksisterer der nogle naturlige interessekonflikter inden for aftalesystemet, men dette er relativt veldokumenteret inden for forskningslitteraturen, hvorfor det ikke er her, specialets bidrag skal findes. Vi vil i analysen primært give forklaringer på konflikter i samarbejdet, hvorimod forklaringerne på konsensus vil have en mere indirekte karakter. Dette skyldes, at vi anskuer konsensus som normalsituationen, fordi institutionaliseringerne af samarbejdet tilskynder aktørerne til at opnå konsensus, hvorimod konflikter er afvigelser fra denne normalsituation. Vi vil i analysen opstille forklaringer, der specifikt vedrører specialets case, men ligeledes gøre os overvejelser om, hvorvidt forklaringerne kan udbredes til andre cases.

7.1. Forklaring 1: Målkonflikter

Den første type af forklaringer, som vi vil fremhæve her, knytter sig til uenigheder mellem lærere og ledelse om organisationens mål, hvilket kan give anledning til vedblivende konflikter i deres samarbejde. Uenighederne har i nogle sammenhænge baggrund i forskelligartede visioner for organisationen men skyldes i mange tilfælde også mangelfuld dialog parterne imellem. Derved er der risiko for, at parterne ubevidst modarbejder hinanden ved at arbejde hen imod forskelligartede mål, hvilket kan forårsage konflikter. Et eksempel på en konflikt af denne type optræder i vores interview med rektor, der som bekendt havde en mangeårig konflikt med den forhenværende kommunikationsudvalgsformand. Konflikten havde baggrund i uoverensstemmelser parterne imellem om målet med udvalget. Uoverensstemmelserne opstod, fordi hovedudvalget varetog anliggender i relation til den interne kommunikation på gymnasiet, hvorimod udvalgsformandens interesse var rettet mod den eksterne kommunikation, som et underudvalg havde fået ansvaret for: “Han sad som formand for overudvalget, så det tog tid, før jeg forstod, at det anliggende han var vred over, det foregik nede i det her underudvalg, som han til at starte med ikke selv sad med i” (Rektor, Bilag 4, nr. 36). Det kan udledes af citatet, at konflikten mellem rektor og udvalgs-

formanden opstod, fordi de ikke havde afstemt forventningerne med hensyn til rammerne for udvalgets arbejde – og dermed dets mål. Dette gav anledning til frustrationer hos udvalgsformanden, hvilket øgede konfliktniveauet parterne imellem – også på andre samarbejdsområder – og årsagen til konflikten blev først afdækket langt senere i forløbet. Således udgør konflikten et eksempel på, at manglende dialog ledelse og lærere imellem om organisationens mål udfordrer samarbejdets succes og øger konfliktniveauet. Den forøgede dialog parterne imellem om udvalgets formål senere i forløbet løste ikke konflikten fuldstændig, da parterne fortsat var meget uenige om de overordnede visioner for gymnasiet. Udredningen af misforståelserne parterne imellem reducerede dog konfliktniveauet betragteligt.

Konflikten eksemplificerer problematikkerne forbundet med det gængse organisationsbegreb, der er defineret ud fra fælles mål. For det første er det ikke alle i organisationen, der er bevidste om disse såkaldte fælles mål, og for det andet er der ingen garanti for, at alle i organisationen er enige i målene, selvom de er bekendt med disse. Kommunikation og dialog lærere og ledelse imellem er dog første forudsætning for, at konflikterne minimeres, idet det kan medføre en tilpasning af målet, således at alle parter interesser tilgodeses gennem 2. ordens interessevaretagelse. Dette skete fx i Kommunikationsudvalget, hvor ekstern kommunikation – i kølvandet på konflikten – i højere grad er blevet en del af overudvalgets arbejdsområde (Rektor, Bilag 4, nr. 36). Konflikter af denne type kan mindskes ved, at ledelsen klargør de fælles mål for organisationens medarbejdere, og her synes transformationsledere at have en fordel over transaktionsledere. Det undersøgte gymnasiums rektor er – ifølge egen selvforståelse – en transformationsleder: “det er vigtigt, at den gode leder er en, der kan udstikke retningen og hele tiden italesætte retningen ... på den måde stå på mål for den ... tænke transformatorisk” (Rektor, Bilag 4, nr. 18). Vi finder dog ikke, at rektor i praksis helt formår at efterleve denne intenderede ledelse med tanke på første delanalyse, der viste, at der fortsat er plads til forbedringer i dialogen mellem lærere og ledelse. Netop mangelfuld dialog og kommunikation er en anden – og helt central – forklaring på konflikters opståen i samarbejdet mellem lærere og ledelse.

7.2. Forklaring 2: Konflikter som følge af mangelfuld kommunikation og dialog

Specialets anden forklaring på, at der opstår konflikter i samarbejdet, er nært koblet til den ovenstående forklaring, idet måluenighederne bl.a. opstod pga. manglende dialog og kommunikation mellem lærere og ledelse. Netop dette udgør dog en så central forklaring på konflikter i samarbejdet på det undersøgte gymnasium, at det kvalificerer sig til at være en selvstændig forklaring.

Vi fortolker det således, at dette også gør sig gældende på andre STX-gymnasier, for selvom dialog og kommunikation også er vigtig på andre typer af arbejdspladser, er det særligt vigtigt på gymnasieområdet. Dette skyldes som nævnt, at der gælder nogle særlige ledelsesvilkår ved ledelse af uddannelse i kraft af, at lærere og ledelse arbejder adskilt (Andersen & Lindstrøm, 2011, 12), og derfor er distancen mellem dem større end andre steder. Ifølge Andersen og Lindstrøm (2011) medfører adskillelsen, at parterne opbygger: “forestillinger om hinanden, som kan resultere i mistro over for hinandens motiver” (ibid., 12).

Forestillingerne kan danne baggrund for misforståelser, og dialogen bliver her et vigtigt redskab til at nedbryde disse forestillinger og derved mindske distancen og reducere konfliktniveauet i samarbejdet. Begrebsligt kan det udtrykkes således, at misforståelserne beror på forskelle mellem den intenderede ledelse og den af lærerne opfattede ledelse. Forskellene kan nedbrydes ved, at ledelsen kommunikerer den intenderede ledelse ud til lærerne og motiverer sine beslutninger, særligt når beslutningerne går imod lærernes professionsmæssige interesser (se fx Vicerektor, Bilag 1, nr. 117-118). Når det ikke lykkes at nedbringe distancen mellem den intenderede og opfattede ledelse, opstår konflikterne i samarbejdet. Dette er der forskellige årsager til, men særligt centralt er det, at kommunikation er lettere i teori end i praksis. Ledelsen agerer under nogle særlige ledelsesvilkår under selvejet, hvor der til tider kræves en effektiv beslutningsproces, hvilket er vanskeligt foreneligt med kommunikationen og dialogen. Dette fremgår bl.a. af vores interview med uddannelseschefen: “det kommet til et sted, hvor der hele tiden er politisk pres på, ikke [...]. Og det vil også sige, at man som ledelse, **og** som skole i øvrigt ... er nødt til at kunne agere på udfordringer langt hurtigere ... og det er en udfordring i forhold til inddragelse” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 24). Her skal det nævnes, at kommunikation ikke afhjælper alle konflikter i samarbejdet, idet lærerne – selvom de kender den intenderede ledelse – fortsat kan være uenige i ledelsens beslutninger. Det er dog første skridt på vejen til at løse konflikterne.

Således er præmissen for et konsensuspræget samarbejde lærere og ledelse imellem en vellykket dialog, og dette kan opnås på forskellige måder, men spørgsmålet er, hvilken kommunikationsform der er mest givende. Tidligere foregik dialogen mellem lærere og ledelse som nævnt i høj grad inden for rammerne af PR, men som følge af ledelsens nedtoning af rådets betydning, må lærere og ledelse finde andre kommunikationsfora. I praksis foregår kommunikationen såvel mundtligt som skriftligt, idet lærerne regelmæssigt inviteres til informationsmøder, hvor ledelsen orienterer om diverse forhold, samtidig med at rektor udsender en e-mail på ugebasis om dagligdagen på gymnasiet. Modsat møderne i PR-regi er informationsmøderne dog frivillige, hvorfor

op mod halvdelen af lærerkollegiet undlader at deltage, og herved svækkes muligheden for mundtlig dialog mellem lærere og ledelse (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 24; Lærere, Bilag 3, nr. 18-21; Rektor, Bilag 4, nr. 64).

Som et alternativ til den mundtlige dialog anvender ledelsen skriftlig kommunikation bl.a. i form af de førømtalte nyhedsbreve. Denne kommunikationsform har den force, at den er effektiv i den forstand, at ledelsen hurtigt – og for få midler – kan kommunikere den intenderede ledelse ud til hele lærerkollegiet. Ulempen er imidlertid, at formen i højere grad fører til kommunikation fra ledelse til lærere, hvilket står i et modsætningsforhold til dialogen, der er karakteriseret ved sin gensidighed. Dette bevirker, at risikoen for misforståelser er større, fordi det ved skriftlig kommunikation ikke i samme grad er muligt at stille spørgsmål den modsatte vej. Risikoen for misforståelser forøges endvidere af, at det nonverbale aspekt af kommunikationen i form af kropssproget og tonefaldet ikke er tilstedeværende i skriftlig kommunikation.

At kommunikationen i højere grad foregår skriftligt i dag (Rektor, Bilag 4, nr. 64) skal ses i sammenhæng med besparelserne på uddannelsesområdet, der har medført, at såvel lærere som ledelse har fået en mere travl hverdag, hvor tiden til dialog er blevet mindre. Som vicerektor udtrykker det:

“i år er det gået enormt stærkt, kan man sige, hvor vi både skal implementere besparelsetiltag og reform samtidig, så lærerne har løbet enormt hurtigt, og det har ledelsen også, og det gør, at ind imellem er den der tid til at snakke sammen og kommunikere om, hvorfor vi gør, som vi gør, den har bare været knap. Og der tænker jeg: Kunne vi have gjort det bedre? Det kunne vi garanteret godt have gjort, men det er svært at se, hvor vi skulle have fundet ... tiden til det” (Vicerektor, Bilag 1, nr. 110).

Det kan udledes af citatet, at kommunikationen og dialogen mellem lærere og ledelse aktuelt er udfordret af besparelserne på uddannelsesområdet, hvilket leder os frem til den næste forklaring, som vi vil adressere i det følgende afsnit. Det drejer sig om besparelserne på gymnasieområdet, og hvorvidt dette skaber grobund for konflikter i samarbejdet mellem lærere og ledelse.

7.3. Forklaring 3: Besparelser på uddannelsesområdet

Forud for empiriindsamlingen havde vi en antagelse om, at besparelserne, og derved færre ressourcer, ville medføre et mere konfliktfyldt samarbejde. Vi er bevidste om, at ressourcerne aldrig

har været ubegrænsede, og at der altid er foregået en magtkamp lærere og ledelse imellem om ressourceallokeringen, men alt andet lige bliver magtkampen mere udtalt, når der er færre ressourcer at fordele mellem de respektive områder. Modsat denne formodning har besparelserne været overraskende ubetydelige for samarbejdsklimaet på det undersøgte gymnasium. Således er i hvert fald den enslydende vurdering fra såvel ledelsen som repræsentanter for lærerkollegiet på spørgsmålet om besparelsernes indflydelse på samarbejdsklimaet. Tillidsrepræsentanten svarer fx således: “Det synes jeg sådan set ikke ... at det er blevet [...] det har ikke gjort samarbejdsklimaet dårligere, at vi skulle spare her” (TR, Bilag 5, nr. 72). Tilsvarende udtrykker ledelsen, her repræsenteret ved vicerektor, der dog påpeger, at den proaktive indsats har været vigtig for at undgå konflikter i samarbejdet: “Hmm ... nej, det **synes** jeg ikke. Det er klart, at rollerne selvfølgelig bliver lidt skærpede ... i sådan en besparelssituation [...] så vi har nok haft flere møder og flere snakke, kan man sige” (Vicerektor, Bilag 1, nr. 56).

Årsagerne til, at samarbejdet mellem lærere og ledelse på det undersøgte gymnasium ikke i nævneværdig grad er blevet påvirket af besparelserne, skal findes i to forhold. For det første er specialets case ikke så hårdt ramt økonomisk af besparelserne, som det er tilfældet andre steder, fordi gymnasiet er i vækst og gik ind til besparelserne med en god økonomi (Vicerektor, Bilag 1, nr. 58 & 129; TR, Bilag 5, nr. 140). Det undersøgte gymnasium har derfor været forskånet for lærerfyringer, som mange andre gymnasier har været udsat for, og det er vores fortolkning, at netop fyringer medfører et forøget konfliktniveau i samarbejdet (Rasmussen, 2017c). Dette understøttes af vores interview med uddannelseschefen, der fremhæver fyringer som gift for samarbejdet (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 58). For det andet er de centrale aktørgruppers tilgang til samarbejdet på det undersøgte gymnasium udslagsgivende for, at samarbejdet ikke er præget af et højere konfliktniveau i kølvandet på besparelserne. Såvel lærere som ledelse har overordnet set haft en samarbejds- og procesorienteret tilgang til besparelserne med henblik på at finde mindelige løsninger, som første delanalyse viste. Dog skal det bemærkes, at der er forskel på tillidsrepræsentanten og – i hvert fald dele af – lærerkollegiet, idet disse har en mere konflikt- og standpunktsorienteret tilgang. Det skyldes, at besparelsestiltagene konflikter med deres professionsforståelse og herunder særligt autonomien i jobbet. I hvert fald siger rektor:

“jeg har været nødt til at italesætte det optimistisk på den måde, at vi er **nødt til** at fastholde kvaliteten, hvor at lærerne måske mere har været lidt den ... der kan man godt sige konfliktsøgende tilgang til det og sige, jamen **nej** ... nu skal vi ud og **sige** til vore elever og deres forældre, at nu

falder kvaliteten ... på vores skole, fordi vi har de her besparelser. Det kommer til at betyde, at vi får en ringere undervisning” (Rektor, Bilag 4, nr. 64).

Disse forskelligartede tilgange til besparelserne lærere og ledelse imellem kan give anledning til konflikter i samarbejdet, men lærernes frustration og vrede er ikke direkte rettet mod gymnasiets ledelse og samarbejdet med denne men derimod højere oppe i systemet. Det er derfor vores fortolkning, at samarbejdet overordnet set ikke er blevet mere konfliktfyldt som følge af besparelserne. Dette gælder dog særligt for vores case, hvorimod det er vores fortolkning, at det forholder sig anderledes på andre gymnasier, hvor økonomien dels er dårligere, og parternes tilgang til samarbejdet dels er mere konflikt- og standpunktsorienteret (se fx Rasmussen, 2016a; Rasmussen, 2016b). Fortolkningen understøttes af forskningslitteraturen, der ligeledes peger på, at kriser som besparelserne har en meget forskelligartede påvirkninger på konfliktniveauet i samarbejdet, hvorfor vi fortolker det som meget caseafhængigt (Navrbjerg & Larsen, 2015, 43-44).

Til trods for at besparelserne ikke direkte har påvirket konfliktniveauet i samarbejdet, er det dog vores fortolkning, at besparelsetiltagene har mere indirekte, afledte effekter på konflikt- og konsensusniveauet i samarbejdet. Dette skyldes, at både lærere og ledelse skal nå flere arbejdsopgaver på samme mængde tid. I særlig grad lærerne mærker besparelserne i deres dagligdag, hvilket også manifesterede sig ved vores søgning efter en case til specialet. Her afviste mange gymnasier at deltage for at skåne lærerne for yderligere arbejdsopgaver i en forvejen travl dagligdag. Den økonomiske knaphed medfører endvidere, at der er mindre plads til at tage hensyn til den enkelte lærers behov, og resultatet heraf er, at lærerne har mindre overskud i hverdagen, og mange bliver ligefrem stressede (Sørensen, 2015). Dette giver anledning til frustrationer hos såvel lærere som ledelse, hvilket konfliktniveauet i samarbejdet kan forøges af, også selvom lærernes kritik ikke direkte er rettet mod gymnasiets ledelse (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 52). Overordnet set er det nemlig ledelsens oplevelse, at lærerne har forståelse for, at ledelsen agerer under svære organisatoriske rammer i disse år. Samtidig oplever lærerne dog dagligt frustrationer over besparelsetiltagene, der bl.a. reducerer autonomien i arbejdet. Dette forøger – forståelsen til trods – konfliktniveauet i samarbejdet med ledelsen. Uddannelseschefen beskriver det således:

“Langt de fleste har også forståelsen for kompleksiteten [...]. Men når man så kommer ind i hverdagen ... og det er jo mig, der står med de her 32 elever i Fransk-timerne. Eller når der er tre lærere med to klasser på studietur frem for fire [...]. Jamen den besparelse, den gør jo ondt ... den kan jo mærkes, når man står nede i Rom for eksempel [...]. Så kan det jo godt mærkes, at man

lige pludselig mangler en lærer ... og så er det måske der, man tænker åndssvage ledelse” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 54).

Af citatet kan det udledes, at lærernes oplevelser ikke nødvendigvis er logisk sammenhængende, idet de på samme tid har forståelse for ledelsens beslutninger under de svære organisatoriske rammer og er enormt frustrerede over de beslutninger, som er blevet truffet af ledelsen. Det er netop i denne mangfoldighed af oplevelser, at konflikter kan opstå i samarbejdet, og det er på denne baggrund, at vores fortolkning er, at besparelserne indirekte øger konfliktniveauet i samarbejdet, også på det undersøgte gymnasium, selvom parterne selv beskriver det anderledes.

Besparelserne på uddannelsesområdet er en del af et større fænomen, idet den offentlige sektor siden 1970'erne har undergået en større reformering og modernisering med effektiv ressourceudnyttelse som et af de vigtigste punkter på dagsordenen. Derfor vil vi nu se på moderniseringen af den offentlige sektor i mere bred forstand som en forklaring på konflikter i samarbejdet.

7.4. Forklaring 4: Modernisering af den offentlige sektor

En fjerde helt central forklaring på konflikter i samarbejdet mellem lærere og ledelse skal findes i moderniseringen af den offentlige sektor, der grundlæggende har ændret relationen og magtforholdet mellem ledelse og medarbejdere. Moderniseringen er pågået siden 1970'erne og udsprang af en kritik af den omkostningstunge velfærdsstat. Herved opstod der en efterspørgsel på nye ledelses- og styringsformer i forvaltningen af den offentlige sektor, og derfor blev NPM det dominerende styringsparadigme, hvilket det til dels stadigvæk er i dag. NPM er kendetegnet ved inddragelsen af styringsredskaber fra den private sektor i forvaltningen af den offentlige sektor, hvorfor nøgleord bl.a. er professionaliseret ledelse, effektiv ressourceudnyttelse og resultatorientering. Denne udvikling har – som bekendt – også øvet indflydelse på gymnasieområdet, hvor overgangen til selveje og indførelsen af taxametersystemet i 2007-2008 har tvunget gymnasierne til at agere med større økonomisk omtanke. Dette har desuden skabt en øget bevidsthed om konkurrencen med andre gymnasier (Hvidman & Sivertsen, 2014, 78). De operationelle reformers vidtrækkende betydning for STX som institution underbygges af interviewet med uddannelseschefen, hvori han udtrykker:

“der må man ikke glemme, at selvejet har en **kæmpe** betydning ... vi sad der i 2005, da der kom en gymnasiereform og tænkte **hold da op**, det har bare betydning. Så ind af bagdøren, der kom

selvejet halvandet år efter. Og hvis der er **noget**, der har betydning, så har det bare været selvejet og hele taxameterstyringen ... det har haft en kæmpe betydning kulturelt på skolerne” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 46).

Uddannelseschefens udtalelser bakkes op af dokumenter, der viser, at taxametertilskuddet gives per elev, hvorfor gymnasierne i dag er nødt til at være langt mere bevidste om konkurrencen med andre gymnasier end tidligere. Her rangerede gymnasierne under de tidligere amter og havde derfor større økonomisk stabilitet og sikkerhed (Hvidman & Sivertsen, 2014, 79). Således har STX undergået en stor udvikling gennem de seneste år, men det væsentlige i denne sammenhæng er, at det kan være med til at forklare konflikter i samarbejdet mellem lærere og ledelse. Et af de områder, der ofte giver anledning til konflikt på det undersøgte gymnasium, er professionaliseringen af ledelsen, der manifesterer sig ved, at mellemlederne – som bekendt – er ansat på ledelseskontrakter, og endvidere har rektor en master i pædagogisk ledelse (Rektor, Bilag 4, nr. 8). Som uddannelseschefen udtrykker det: “ledelsen er blevet mere ledelse” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 26), og dette efterlader mindre plads til medarbejderdemokrati bl.a. under PR-regi. Dette skyldes, at ledelsen – ved brug af ledelsesretten – træffer de beslutninger, som de finder rigtige og nødvendige for gymnasiet for at sikre gode resultater. Netop dette giver ofte anledning til konflikter på det undersøgte gymnasium, såfremt ledelsen træffer upopulære beslutninger og ikke formår at få motiveret dem ordentligt over for lærerkollegiet. Tillidsrepræsentanten beskriver det således: “der kan komme sådan nogle situationer, hvor tingene bliver trumfet igennem. Men ... Det er **altid** uproduktivt. Det får vi så nogle problemer med; så brokker lærerne sig bagefter” (TR, Bilag 5, nr. 47). Det kan endvidere udledes af citatet, at konflikter, der opstår som følge af ledelsens magtudøvelse, er uproduktive og degenererende for samarbejdet modsat andre sammenhænge, hvor konflikter kan være både konstruktive og produktive.

Moderniseringen kan ydermere give anledning til konflikter i samarbejdet, idet effektiviseringerne i praksis ofte forekommer bureaukratiske og meningsløse for lærerne. Et eksempel herpå i det empiriske materiale er ledelsens ansættelse af en sekretær, der skal aflaste lærerne ved planlægningen af sprogrejser. Den intenderede ledelse om tidsbesparelse er dog ikke sammenfaldende med lærernes opfattede ledelse, idet ordningen i praksis ikke opleves som tidsbesparende – men derimod meget bureaukratisk: “det er jo egentligt tænkt som en lettelse, men det fører bare til en masse korrespondance **frem og tilbage** og skriven og skriven” (Lærer, Bilag 3, nr. 164). Oplevelsen af ordningen som bureaukratisk og tidsberøvende giver anledning til frustrationer hos lærer-

ne, hvilket kan udløse konflikter i samarbejdet mellem lærere og ledelse. Det er ikke givet, at konflikterne relaterer sig til den konkrete sag, men ordningen bidrager til at øge lærernes generelle frustrationsniveau, hvilket kan lede til en række større eller mindre konflikter i hverdagen.

Endvidere kan det forøgede fokus på konkurrencen med omkringliggende gymnasier skabe konflikter i samarbejdet, hvilket har baggrund i interesse-mæssige – og ideologiske – forskelle lærere og ledelse imellem. Lærernes primære interesser retter sig – ifølge uddannelseschefen – mod deres arbejdsvilkår og elevernes læring (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 52), og dette understøttes af GL, der under besparelserne har fremhævet eleverne og lærernes arbejdsvilkår som særlige problemområder (se fx Mainz, 2016; Rasmussen, 2017d). Ledelsens interesser overlapper med lærernes, idet de også er interesserede i at sikre elevernes læring, men samtidig har de et bredere ansvar for at skabe et godt – og økonomisk sundt – gymnasium (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 52; Rektor, Bilag 4, nr. 64). Derfor er ledelsen i lige så høj grad optaget af den eksterne konkurrencesituation, mens lærerne primært orienterer sig i forhold til den interne gymnasiekontekst. Dette manifesterer sig i vores interview med rektor, hvor han på spørgsmålet om den eksterne kontekst betydning svarer: “Det fylder rigtig, rigtig meget ... altså virkeligt meget” (Rektor, Bilag 4, nr. 32). Disse interesse-moder-sætninger kan give anledning til konflikt ved allokeringen af ressourcer lærere og ledelse imellem, idet det er i lærernes interesse, at der allokeres flest mulige ressourcer til den gymnasieinterne kontekst, hvorimod ledelsen ønsker at bruge flere ressourcer på eksternt kommunikation. Uddannelseschefen udtaler:

“der er ingen tvivl om [...] at hvis man spurgte på lærerkollegiet, så synes de også, at vi som ledelse er for opmærksomme på [...] (konteksten) ... at vi hellere skulle fokusere på noget andet ... og det er jo egentlig meget interessant, for hvis vi sammenligner med for eksempel HHX, så bruger de jo **langt, langt** flere midler (på eksternt kommunikation)” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr.

71).

Som det fremgår af citatet, drejer konflikten sig dog i lige så høj grad om en uoverensstemmelse mellem den intenderede og opfattede ledelse, idet ledelsen på det undersøgte gymnasium ikke oplever det som om, at de bruger mange midler på den eksternt kommunikation sammenlignet med omkringliggende ungdomsuddannelser. Vi finder denne udlægning plausibel, da de andre ungdomsuddannelser – som bekendt – i højere grad er født ind i reformtankegangen. Derfor er de mere omstillingsparate end STX, der er født ind i en mere demokratisk og organisatorisk selvom-

sluttet kontekst. Konflikterne på dette område har dog ikke kun baggrund i intersemæssige forskelle lærere og ledelse imellem, idet det også har baggrund i ideologiske forskelle parterne imellem. Dette skyldes, at ledelsen er tilhænger af selvejet og herunder NPM, og dermed har ledelseskiftet under moderniseringerne af STX understøttet udviklingen. Derfor må lærerne agere inden for rammerne af selvejet, såfremt de skal gøre sig forhåbninger om reel medbestemmelse. Som en mandlig lærer udtaler:

“vores ledelse kan også godt lide at agere i selvejet [...]. Og det betyder på den anden side, at så snart vi ... **kritiserer** selvejet som institution, og så snart vi siger, at vi gerne vil have noget mere medarbejderindflydelse, og vi vil gerne ... have noget, der ligner en demokratisk afstemning om et eller andet, så ... er det som om, at der er meget ild i ørerne” (Lærer, Bilag 3, nr. 92).

Dette giver anledning til konflikter, idet lærerne – modsat ledelsen – ikke ubetinget er tilhængere af selvejet, der konflikter med deres professionsforståelse. Det gælder i særlig grad de lærere, der tidligere har oplevet en langt mere demokratisk kultur, hvor lærerne havde reel medbestemmelse på beslutningerne og gymnasiets udvikling (Lærere, Bilag 3, nr. 92; TR, Bilag 5, nr. 120).

Således giver moderniseringen af gymnasieskolen og overgangen til selveje anledning til konflikter i samarbejdet mellem lærere og ledelse, men lærernes kritik er dog ikke entydigt rettet mod ledelsen. Dette gælder særligt de lærere, der i det daglige samarbejder meget med ledelsen og har en forståelse for, at ledelsen er underlagt den offentlige forvaltning og derfor må tage højde for en række rammefaktorer. Dette gælder fx en mandlig lærer og præsidiiumsformand, der udtaler: “paradoksalt nok, så har man fra statens side administreret det sådan, at ja man har øget autonomi økonomisk ... men staten vil alligevel vide **nøjagtigt**, hvad pengene er brugt til [...] man kan sige at man lukker op med den ene hånd, men så knytter man virkelig til med den anden” (Lærer, Bilag 3, nr. 183 & 185). Det fremgår af citatet, at lærernes kritik i lige så høj grad er rettet mod det bureaukratiske forvaltningssystem som mod gymnasiets ledelse. Denne forståelse fra lærernes side kan give anledning til konsensus i samarbejdet – også selvom de er uenige i den retning, som gymnasiet bevæger sig i. Dog er dette forbundet med den førømtalte kompleksitet, idet lærerne ikke nødvendigvis agerer logisk konsistent, når de dagligt bliver frustrerede over de organisatoriske og fysiske rammer for deres arbejde.

Foranlediget af moderniseringen har gymnasiet undergået store organisatoriske forandringer de seneste år, hvorfor det undersøgte gymnasium har klare fællestræk med maskinbureaukratiet

som organisationstype. Tidligere tilhørte de fleste STX-gymnasier den organisationstype, der i forskningslitteraturen benævnes fagbureaukratiet (Holm, 2012, 17; Abrahamsen, 1998, 18-19). Fagbureaukratiet er, som klargjort i teoriafsnittet, kendetegnet ved, at der – organisatorisk – er lille distance mellem medarbejdere og ledelse, og hvor der er: “høj grad af autonomi til den enkelte professionelle og en høj grad af kollegial medbestemmelse med hensyn til udvikling af kerneydelsen” (Holm, 2012, 17). Distancen mellem medarbejdere og ledelse er langt større i maskinbureaukratiet, hvor der endvidere er mindre plads til medarbejderdemokrati. Spørgsmålet er, hvilken betydning det har for samarbejdet, at distancen mellem lærere og ledelse er blevet øget organisatorisk gennem de seneste år. Baseret på den eksisterende forskningslitteratur er vores antagelse, at samarbejdet mellem lærerne og ledelsen er mindre udbredt i dag, netop fordi ledelsen ikke længere formelt er en del af lærerkollegiet. Empirien viser dog det modsatte, idet lærerne og ledelsen samarbejder mere under den nye organisationsform end tidligere. Som tillidsrepræsentanten siger:

“ledelsen (er) nødt til ... ligesom at følge lærerne tættere, end de har gjort før. Altså tidligere kunne ... en rektor jo også nøjes med ganske få folk ovre på ledelsesgangen ... og de folk, der var der, de havde jo ikke så meget at sige; de var jo ikke chefer på den måde, som de er nu. De sad bare og administrerede. Men altså ... en udvikling, der er gået hen imod mere og mere magt til ledelsen, ikke, og dermed også – mener jeg i hvert fald – mere ... tættere forhold mellem lærere og ledelse” (TR, Bilag 5, nr. 124).

Som det fremgår af citatet skyldes det tættere samarbejde mellem lærere og ledelse i dag, at ledelsen – trods den forøgede organisatoriske afstand parterne imellem – er nødt til at følge lærernes arbejde tættere i dagligdagen for at sikre en effektiv ressourceudnyttelse. Med andre ord sker der – under påvirkning fra NPM – en større grad af detailstyring af lærernes arbejde fra ledelsens side, end det har været tilfældet tidligere, helt på linje med den øvrige udvikling i forvaltningen af den offentlige sektor. Det forøgede samarbejde mellem lærere og ledelse kan føre til flere konflikter, hvilket hænger sammen med, at det strider mod lærernes selvforståelse som profession. Netop dette vil blive adresseret i det følgende afsnit, hvor lærernes professionsforståelse danner baggrund for en forklaring.

7.5. Forklaring 5: Lærernes professionsforståelse

En femte central forklaring på, at der opstår konflikter i samarbejdet mellem lærere og ledelse på det undersøgte gymnasium er, at den nye organisations- og ledelsesstruktur, som selvejet har medført, på flere punkter er vanskeligt forenelig med lærernes selvforståelse som profession. Dette gælder i særlig grad den øgede ledelsesmæssige detailstyring af lærernes arbejde, hvilket udfordrer den autonomi, der – som bekendt – udgør en helt central værdi i lærernes professionsforståelse. Som Andersen og Lindstrøm (2011) formulerer det, kunne lærernes motto meget vel lyde: “My classroom is my castle” (ibid., 12). Underforstået: Lærerne vil selv have lov til at bestemme, hvad der foregår i klasselokalerne på deres “vagt”.

At detailstyringen udfordrer lærernes selvforståelse i form af autonomien fremgår også af vores fokusgruppeinterview med seks lærere. Lærerne udtrykker alle stor utilfredshed med indførelsen af fællesforløb som et besparesestiltag (Lærere, Bilag 3, nr. 134-142). Fællesforløbene er kendetegnet ved, at lærerne deler forløb med hinanden, hvorfor de ikke altid underviser i noget, som de selv har forberedt, og dette udfordrer autonomien i arbejdet. Som en kvindelig lærer formulerer det: “Det er bare en af arbejdsglæderne ved at være gymnasielærer at **selv** styre, hvad det er, man gerne vil undervise i, og **hvordan** man vil gøre det og ja ... tænke sine egne tanker ... i stedet for at skulle prøve og forstå, hvad andre har tænkt” (Lærer, Bilag 3, nr. 145). Af citatet kan det udledes, at fællesforløb grundlæggende er i modstrid med lærernes professionsforståelse i form af autonomien, hvilket bl.a. kommer til udtryk i interviewpersonens emphatiske tryk på “selv”. Ydermere oplever lærerne tiltaget som meget bureaukratisk, idet de er tvunget til at gøre brug af de fælles forløb, selvom de i realiteten ikke er tidsbesparende. Dette skyldes, at de i stedet skal bruge uforholdsmæssigt lang tid på at sætte sig ind i andre læreres tanker, og derfor forekommer tiltaget meningsløst for mange lærere. En anden kvindelig lærer udtrykker følgende om en fællesfaglig temadag: “nu har vi vist dem, at vi **kunne** [...]. Det kunne godt lade sig gøre, men [...] det er en fiasko” (Lærer, Bilag 3, nr. 136 & 138). Dog skal man have for øje, at tiltaget med de fælles forløb fortsat er relativt nyt, og at man på sigt kan forestille sig, at det vil få en tidsbesparende effekt. Som vicerektor svarer på spørgsmålet om, hvordan ledelsen håndterer utilfredshed blandt lærerne:

“Der må man prøve at tage en dialog med den lærer eller de lærere, der synes, at det er forfærdeligt dét, som man har fundet på i faggruppen [...]. Man skal prøve at få dem til at se det større perspektiv for faggruppen: Det kan godt være, at **du** ikke sparer tid lige nu, men det gør en hel

masse af dine kollegaer, og det kan jo også godt være næste år, når du gør det her igen, at så kan det hjælpe dig” (Vicerektor, Bilag 1, nr. 78).

Altså er det vicerectors opfattelse, at mange af besparesestiltagene – og herunder fællesforløbene – først for alvor vil være tidsbesparende næste år ud fra præmissen om, at al begyndelse er svær. Vi finder denne udlægning plausibel, da lærerne – når de genbruger forløbet næste år – allerede har sat sig ind i forløbet og de tanker, der ligger bag, hvorfor forberedelsen vil blive væsentligt reduceret sammenlignet med første gang, læreren underviste i forløbet. Samtidig har læreren mulighed for at tilpasse dele af forløbet, således at det opleves mere som lærerens eget, og herved kan autonomien i jobbet imødekommes. Dette ændrer dog ikke på, at tiltag, der udfordrer lærernes autonomi, grundlæggende giver anledning til konflikter i samarbejdet. Ydermere er konflikter af denne type hovedsageligt uproduktive og skadelige for samarbejdet, idet det grundlæggende er i modstrid med lærernes professionsforståelse. Dette bliver endog mere udtalt af, at mange lærere involverer deres person i jobbet, fordi det er et kald og således en del af den personlige identitet (Zeuner et al., 2007, 134; Laursen & Rasmussen, 2014, 63).

Netop denne identitetsmæssige tilknytning til gymnasielærerjobbet er et andet område inden for lærernes professionsforståelse, der kan give anledning til konflikter i samarbejdet mellem lærere og ledelse på det undersøgte gymnasium. Dette skyldes, at lærerne bliver enten demotiverede eller indignerede, såfremt de oplever et manglende ejerskab til de aktiviteter, der foregår på gymnasiet. I specialets empiri optræder der et eksempel på en situation, hvor manglende ejerskab medførte, at lærerne blev demotiverede, nemlig fejringen af gymnasiets runde fødselsdag. Ledelsen arrangerede fejringen af fødselsdagen for gymnasiet uden at involvere lærerne i processen. Offentligheden blev endvidere inviteret til arrangementet før lærerne, der først officielt blev inviteret af ledelsen få dage før arrangementets afholdelse. Dette resulterede i et ringe fremmøde og manglende opbakning i lærerkollegiet (Lærere, Bilag 3, nr. 98 & 100). Situationer som denne bevirker – ifølge en mandlig fokusgruppedeltager – at: “skolen opleves mindre som **vores** ... og i højere grad bare som en arbejdsplads, hvor man kommer hen, og så er man der, og så tager man hjem” (Lærer, Bilag 3, nr. 96). Citatet kan fortolkes således, at lærergerningen som et kaldsbaseret arbejde er udfordret af den nye ledelses- og organisationsstruktur. Dette kan på sigt medføre, at lærerne på det undersøgte gymnasium i højere grad begynder at anskue sig selv som lønmodtagere, der ikke har særlige forpligtelser over for organisationen som helhed, og som ikke i samme grad er villig til at investere deres person i jobbet.

Hvis gymnasielærerne undergår denne udvikling, er det vores fortolkning, at lærerkollegiet vil blive mere demotiveret, uengageret og egeninteresseret, hvilket vil få den konsekvens, at de bliver mindre villige til at ofre sig for fællesskabet. Dette kan – modsat intentionerne bag NPM – medføre en de-professionalisering af lærerkollegiet. For samarbejdet vil det betyde en større grad af konsensus, men dette skal ikke forstås positivt, idet konsensusen her udspringer af lærernes manglende engagement og ligegyldighed over for organisationen som helhed. Derfor er det heller ikke noget ønskværdigt scenarie for ledelsen i forhold til at skabe det gode gymnasium. Som uddannelseschefen siger: “Så langt hellere have en **kritisk** lærergruppe ... og en engageret lærergruppe end at have en opgivende og ligeglad [...] så længe det er **sober** og **ordentlig kritik**, der ikke går efter manden men efter bolden” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 36).

Det indledende eksempel til trods er det vores fortolkning, at lærerkollegiet på det undersøgte gymnasium vil modsætte sig en sådan udvikling på områder, hvor det betyder noget, og derfor vil indgå i en magtkamp med ledelsen om gymnasiets fremtidige udvikling. Fortolkningen har baggrund i, at lærerkollegiet i flere af interviewene beskrives som særdeles engageret, kompetent og kritisk på netop dette gymnasium (Vicerector, Bilag 1, nr. 123; Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 36). For samarbejdet vil det betyde et markant forøget konfliktniveau. Udfaldet vil nogle steder være et andet, hvor lærerkollegiets sammensætning og kendetegn er anderledes. I almindelighed er gymnasielærere dog – som andre offentligt ansatte – mere motiverede end andre erhvervsgrupper, hvorfor udviklingen for det meste vil medføre et forøget konfliktniveau (Hein, 2015, 4; Zeuner et al., 2008, 9; Jacobsen, 2012, 48).

Som bekendt befinder gymnasielærerne sig i et spændingsfelt mellem de klassiske professioner og fagprofessionerne. Vi fortolker det dog således, at de deler flere fællestræk med fagprofessionerne end de klassiske professionelle, idet de – i deres arbejde – varetager en central velfærdsstatslig funktion. Dermed er deres arbejde i nær sammenkobling med velfærdsstatens virke, hvilket netop er et definitorisk kendetegn ved fagprofessionerne. Dog afviger de på flere punkter fra fagprofessionerne, idet de – modsat hovedparten af disse – har en lang videregående uddannelse fra universitetet, typisk i form af en tofaglig kandidat. Et andet punkt, hvorpå gymnasielærerne adskiller sig fra fagprofessionerne, er deres forskelligartede uddannelsesmæssige baggrunde, idet de har læst forskellige fag på universitetet. Derfor er det etårige pædagogikum gymnasielærernes eneste fælles uddannelsesmæssige baggrund (se fx Hein, 2015, 2; Jacobsen et al., 2014a, 59). Dette til trods viser vores fokusgruppeinterview med repræsentanter fra lærerkollegiet, at gymnasielærerne på det undersøgte gymnasium overordnet set deler en fælles professionsforståelse. Det

manifesterer sig ved, at de er optaget af mange af de samme problematikker under interviewet og ofte tilkendegiver enighed, når en kollega ytrer sig.

Til trods for lærernes fælles professionsmæssige baggrund eksisterer der dog fortsat individuelle forskelle mellem lærerne, hvilket også kommer til udtryk i vores empiri. Vores forudgående antagelse var, at ældre lærere generelt ville være mere konflikt- og standpunktsorienterede end yngre lærere, der primært har arbejdet under den nye organisations- og ledelsesstruktur og dermed ikke har et sammenligningsgrundlag. Vores empiri kan dog ikke understøtte denne antagelse, idet én af fokusgruppens ældste deltagere udtrykte en højere grad af forståelse over for ledelsen end flere af de yngre lærere. Dette har dog ikke noget med lærerens alder at gøre, idet han – gennem udvalgsarbejde – samarbejder tættere med ledelsen end de øvrige fokusgruppemedlemmer og dermed har større indblik i ledelsens beslutninger. Dermed synes der at være andre forhold, der er af større betydning for samarbejdet, end lærernes alder. Vi kan dog ikke endegyldigt udelukke, at lærernes alder har betydning for deres tilgang til samarbejdet, idet vi kun har snakket med en relativt lille andel af lærerne på det undersøgte gymnasium. Således viser begrænsningerne ved undersøgelsesdesignet sig her. Det er dog ikke vores fortolkning, at der er en stærk årsags-sammenhæng mellem alder og tilgangen til samarbejdet, idet årsagerne er multiple, og sammenhænge er komplekse og meget personafhængige. Dette understøttes af vores interview med uddannelseschefen, der på det fortolkende spørgsmål om alderens betydning for lærernes tilgang til samarbejdet svarer: “Du kan ikke stille det op **bare sådan**. Sort hvid. Fordi det er **mere** komplekst end som så” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 79).

Som følge af disse individuelle forskelle lærerne imellem bliver det et ledelsesvilkår, at der skal tages højde for mange forskellige meninger, og at det ikke er muligt at gøre alle tilfredse. Det gælder i særlig grad på et gymnasium som det undersøgte, hvor lærerkollegiet er meget engageret og kritisk og derfor har holdninger til de fleste ledelsesbeslutninger. Dette forhold medfører et forøget konfliktniveau i samarbejdet, men modsat i andre sammenhænge kan konflikterne være produktive, såfremt ledelsen formår at håndtere dem på en ordentlig måde, fx ved at klargøre argumenterne for beslutningerne. Konflikternes produktive side fremgår bl.a. af vores interview med vicerektor, hvori hun udtaler: “vi har et ... **meget** kompetent lærerkollegie, som er ... **dygtige** fagligt, måske også mere kritiske, men det synes jeg nogle gange er en god ting også. Det kan give nogle gode diskussioner” (Vicerektor, Bilag 1, nr. 102). Som det fremgår af citatet, oplever vicerektor det således, at konflikterne giver anledning til nogle frugtbare diskussioner i samarbejdet mellem lærere og ledelse, hvilket i sidste instans fører til bedre beslutninger.

7.6. Forklaring 6: Øvrige forklaringer

Vi har i det ovenstående fremhævet en række centrale forklaringer på konflikt og konsensus i samarbejdet mellem lærere og ledelse på det undersøgte gymnasium. I dette afsluttende afsnit vil vi fremhæve nogle øvrige forklaringer, der dog ikke vil blive behandlet så dybdegående som de forudgående forklaringer. Dette skyldes, at vi – pga. pladsmæssige hensyn – har været nødt til at prioritere de mest centrale forklaringer.

Specifikt for det undersøgte gymnasium gælder det, at de fysiske rammer giver anledning til konflikter i samarbejdet. Dette har baggrund i to forhold. For det første har gymnasiet – siden den nuværende rektors ansættelse – gennemgået en rivende udvikling, der har medført en markant stigning i elevtallet i sådan en grad, at de fysiske rammer ikke kan understøtte udviklingen (Lærere, Bilag 3, nr. 74-75; TR, Bilag 5, nr. 140). Endvidere er specialets case, som tidligere nævnt, et ældre gymnasium, hvorfor bygningerne er opført i en tid, hvor klasserne var markant mindre, end de er i dag. Klasselokalerne er derfor indrettet til 24 elever, hvorimod klassekvotienten i dag – jævnfør de lovgivningsmæssige rammer – er gennemsnitligt 28 (Undervisningsministeriet, 2017b, §30 b). I kraft af, at klassekvotienten netop er et gennemsnit (ibid.), er klasserne på gymnasiet dog ofte op imod 32 elever (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 54; Lærere, Bilag 3, nr. 78). De fysiske rammer begrænser lærernes undervisningsmuligheder og giver dagligt anledning til frustrationer over, at det er vanskeligt at komme rundt i klassen til eleverne (Lærere, Bilag 3, nr. 81). Pga. særlige omstændigheder på gymnasiet, som vi ikke vil berøre nærmere af hensyn til gymnasiets anonymitet, er det vanskeligt for ledelsen at udvide de fysiske rammer og imødekomme lærernes udfordringer, hvorfor de fysiske rammer giver anledning til konflikter i samarbejdet. For det andet kan de fysiske rammer – mere indirekte – skabe grobund for konflikt, idet rammerne, qua stor afstand mellem lærerværelset og ledelsesgangen, ikke er med til at nedbryde den organisatoriske distance mellem lærere og ledelse (Vicerektor, Bilag 1, nr. 136).

Ligesom individuelle forskelle lærerne imellem spiller en rolle i relation til konfliktniveauet i samarbejdet, er personfaktoren også afgørende på ledelsessiden. Endog er personfaktoren endnu vigtigere hos ledelsen, idet ledelsen i højere grad end lærerkollegiet består af individualister. De individuelle forskelle lederne imellem kommer bl.a. til udtryk i fokusgruppeinterviewet med lærerne, hvor en kvindelig lærer på spørgsmålet om betydningen af MUS-samtalerne svarer: “Jeg tror altså, at det kommer med an på, **hvem** [...] (nærmeste leder) er [...] det er altså **min** opfattelse, at de der MUS-samtaler ofte foregår meget forskelligt” (Lærer, Bilag 3, nr. 42). De forskelle, som den kvindelige lærer oplever, skyldes, at dele af ledelsen – i form af rektor og vicerektor – er

mere partsorienteret i deres tilgang (Rektor, Bilag 4, nr. 18; Vicerektor, Bilag 1, nr. 12), mens uddannelseschefen anlægger en mere traditionel tilgang og vægter ledelsesretten over medarbejderdemokrati. Som uddannelseschefen siger: “nu er jeg blevet leder, så vil jeg altså også have lov til at være med til at bestemme” (Uddannelseschef, Bilag 2, nr. 62). Her er de traditionelle ledere med til at hæve konfliktniveauet i samarbejdet, hvorimod de mere partsorienterede ledere er med til at sænke dette, eller i hvert fald sikre at konflikterne er produktive.

7.7. Opsamling

Ovenstående analyse har vist, at forklaringerne på, at der opstår konflikter – og dermed brud på konsensus – i samarbejdet mellem lærere og ledelse på det undersøgte gymnasium, falder inden for fem hovedområder. Disse hovedområder er nært beslægtede og er hhv. uoverensstemmelser vedrørende organisationens mål, mangelfuld dialog og kommunikation, økonomiske besparelser, moderniseringen af gymnasiesektoren, der yderligere er understøttet af et ledelsesskifte, og lærernes professionsforståelse. Foruden disse eksisterer der en række andre, og mindre betydningsfulde, forklaringer som fx udfordringer relateret til de fysiske rammer. Som det også fremgik af specialets første delanalyse, er konflikter i samarbejdet dog ikke nødvendigvis uproduktive, så længe det foregår på en mindelig facon, og parterne respekterer hinandens interesser og er samarbejds- og procesorienterede. I mange tilfælde vil konflikterne dog være uproduktive, og dette gælder særligt, når ledelsen udøver magt gennem brug af ledelsesretten uden at motivere sin beslutning over for lærerkollegiet. Dette gælder i særlig høj grad på det undersøgte gymnasium, hvor lærerkollegiet er meget engageret og kritisk.

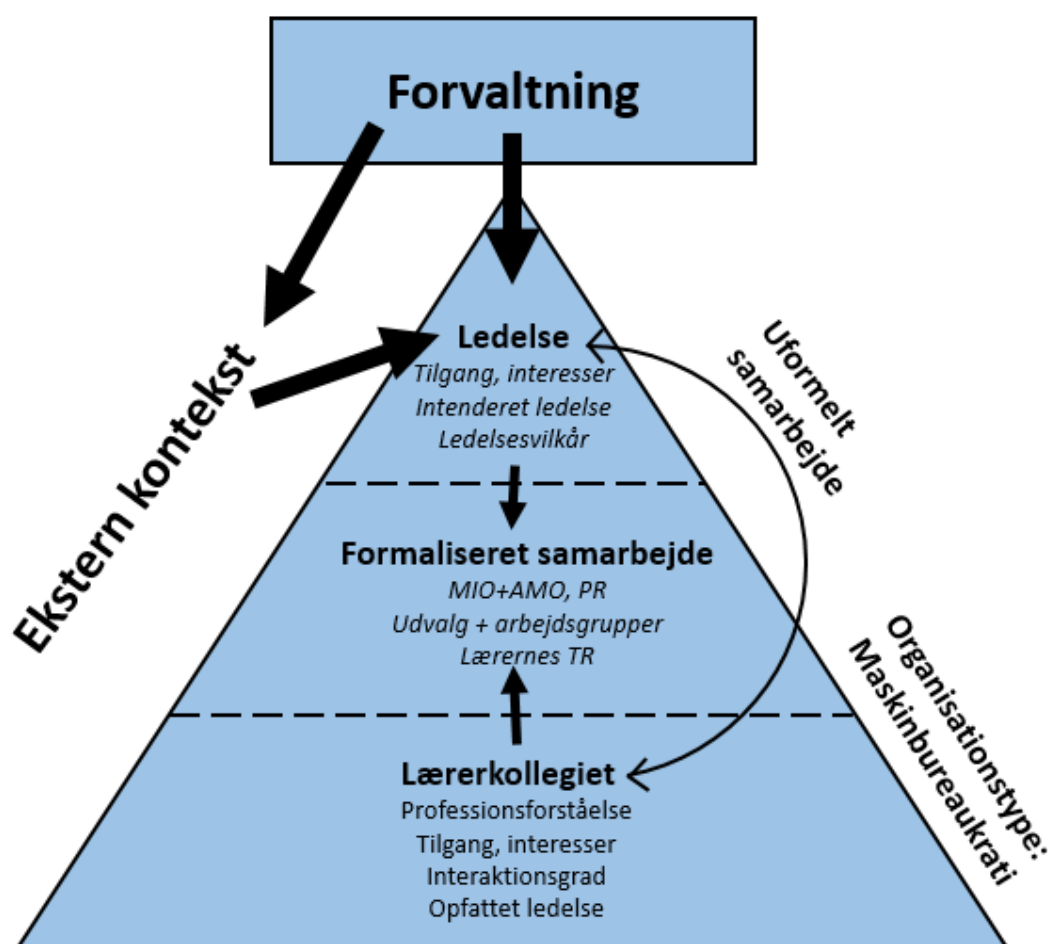
Således gælder der på nogle områder nogle særlige forhold på det undersøgte gymnasium, hvorfor de fremanalyserede forklaringer ikke i alle tilfælde uproblematisk kan generaliseres til andre STX-gymnasier. Dette gælder fx besparelserne, der i bemærkelsesværdig lille grad har påvirket samarbejdet mellem lærere og ledelse på det undersøgte gymnasium pga. god økonomi og parternes samarbejds- og procesorienterede tilgang til samarbejdet. Det er vores fortolkning, at det forholder sig anderledes på andre STX-gymnasier, hvor de organisationsinterne forhold er anderledes. Andre forklaringer kan dog, med visse modifikationer, overføres til andre STX-gymnasier. Dette gælder i særlig høj grad dialogen og kommunikationen, der – pga. de særlige ledelsesvilkår på uddannelsesområdet – også vil være et vigtigt redskab til at mindske distancen mellem den intenderede og opfattede ledelse på andre gymnasier. Med afsæt i disse overvejelser om analysens generaliserbarhed vil vi argumentere for, at specialets case har vist sig at være en

blanding af den atypiske case og den repræsentative case. Dette skyldes, at gymnasiet på nogle områder adskiller sig fra andre gymnasier. På andre områder er forholdene på gymnasiet derimod meget lig dem, vi formoder findes andre steder.

7.8. Samarbejde, profession, forvaltning og organisation – en teoretisk syntese

Som afslutning på anden delanalyse vil vi – med afsæt i analysens resultater – videreudvikle den indledende operationalisering af teorien. Dette gøres gennem opstilling af en model, hvori vi vil klargøre syntesen mellem specialets teorier, specifikt med afsæt i casen. Modellen ses nedenfor.

Figur 3. Syntese mellem specialets teorier



Som det fremgår af modellen, foregår samarbejdet mellem lærere og ledelse inden for rammerne af en bestemt organisationsstruktur, der vil variere fra gymnasium til gymnasium, og som skaber forskellige betingelser for konsensus og konflikt i samarbejdet. Organisationsstrukturene på det

undersøgte gymnasium har en sådan karakter, at vi hovedsageligt betragter gymnasiet som et maskinbureaukrati. Af denne grund er organisationen i modellen afbilledet som en trekant, hvor ledelsen befinder sig øverst i hierarkiet og lærerkollegiet nederst. Mellem disse yderpunkter i hierarkiet finder vi en række mere eller mindre formaliserede udvalg, hvorigennem samarbejdet mellem lærere og ledelse primært foregår. Derudover foregår der i langt mindre målestok et direkte samarbejde mellem lærere og ledelse uden for de formaliserede udvalg. De maskinbureaukratiske rammer betyder specifikt for samarbejdet, at der organisatorisk er stor afstand mellem lærere og ledelse, hvorfor en ekstra indsats er påkrævet for at få samarbejdet til at fungere pga. de særlige forhold på uddannelsesområdet.

Endvidere går lærerne og ledelsen til samarbejdet med forskellige forudsætninger, hvilket kombineret skaber forskellige betingelser for konsensus og konflikt. Ledelsen går til samarbejdet med en bestemt tilgang, interesser og intenderet ledelse og har endvidere den formelle magt qua ledelsesretten. Derudover er de underlagt bestemte ledelsesvilkår, som de må agere indenfor, herunder de lovgivningsmæssige rammer, som fastsættes af det politisk-administrative system. Det politisk-administrative systems påvirkning er også af indirekte karakter, idet systemet påvirker den gymnasieeksterne kontekst, som det enkelte gymnasium må forholde sig til, og som er blevet særligt central med overgangen til selvejete. Ligeledes går lærerne til samarbejdet med bestemte tilgange og interesser, der her har baggrund i deres fælles professionsforståelse. Denne fælles baggrund til trods er deres viden om samarbejdet varierende pga. forskellig interaktionsgrad med ledelsen. Derfor er lærernes forudsætninger på visse punkter forskellige og deres opfattede ledelse i nogen grad varierende.

8. Konklusion:

”Et samarbejde med mange facetter”

Vi vil i kapitlet konkludere på, hvad der kendetegner det formaliserede og uformelle samarbejde mellem lærere og ledelse på det undersøgte STX-gymnasium under inddragelse af parternes oplevelser, der ikke meningsgivende kan adskilles fra samarbejdets kendetegn i et interviewstudie som dette. Derpå vil vi konkludere på, hvorfor konflikt og konsensus opstår i samarbejdet.

Det kan konkluderes, at samarbejdet mellem lærere og ledelse på det undersøgte gymnasium primært foregår med lærernes tillidsrepræsentant som bindeled eller gennem gymnasiets mange udvalg, hvor tillidsrepræsentanten også i flere sammenhænge indgår. Udvalgene har forskellige formaliseringsgrader og spænder fra stærkt formaliserede lovpligtige udvalg til udvalg med en lille formaliseringsgrad, hvor kun rammerne for samarbejdet er fastlagt på forhånd. De stærkt formaliserede lovpligtige udvalg omfatter SU og AMO, på det undersøgte gymnasium sammenlagt til ét udvalg, samt PR. For disse udvalg gælder det, at lærerkollegiet er sikret retten til at blive informeret om beslutninger af væsentlig betydning for gymnasiets økonomi og drift. Dog kan det konkluderes, at samarbejdet i disse udvalg foregår inden for samarbejdssystemet, hvor ledelsen har ledelsesretten og dermed den formelle magt til at træffe beslutningerne. De mindre formaliserede udvalg, der er særlige for specialets case, indbefatter fire hovedudvalg ledet af en lærerrepræsentant samt et Fællesforum, der for ledelsen har en samlende funktion. De fire hovedudvalg er hhv. Økonomiudvalget, Elevaktivitetsudvalget, Kommunikationsudvalget og Pædagogisk Udvalg. Foruden samarbejdet i disse udvalg foregår der endvidere et mere direkte, uformelt samarbejde i dagligdagen, særligt mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen. Det direkte samarbejde mellem den almindelige lærer og ledelsen er derimod relativt begrænset i det daglige pga. de særlige ledelsesvilkår på uddannelsesområdet. Det kan konkluderes, at ledelsen tillægger det mindre formaliserede samarbejde stor værdi, eftersom det er mere fleksibelt, hvorimod de formaliserede samarbejdsorganer opleves som mere betydningsfulde af lærerne, der her er sikret visse rettigheder.

Det kan konkluderes, at der eksisterer store forskelle på graden af konflikt og konsensus i samarbejdet afhængig af, om samarbejdet mellem lærere og ledelse foregår gennem lærernes tillidsrepræsentant eller direkte mellem lærere og ledelse. Samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen, der både foregår inden for rammerne af aftale- og samarbejdssystemet, er overvejende karakteriseret ved konsensus. Dette har baggrund i parternes samarbejds- og procesorientering.

rede tilgang, samt at deres samarbejde foregår på sværmt teoriens højeste udviklingstrin (kooperation), hvilket forudsætter gensidig tillid og villighed til at tage ved lære af fejl. Dette er dog ikke ensbetydende med, at der ikke forekommer konflikter i parternes samarbejde, hvilket er uundgåeligt. De er dog primært produktive, og de sker under gensidig forståelse for modpartens interesser gennem 2. ordens interessevaretagelse.

Overordnet set er det direkte samarbejde mellem det store flertal af lærerne og ledelsen mere konfliktuelt pga. den store distance mellem parterne i dagligdagen. Endvidere er det vores fortolkning, at vi kunne konkludere dette med endnu større eftertryk, hvis fokusgruppen af lærere var udvalgt på anden vis. Særlige konfliktområder knytter sig til lærernes oplevelse af manglende reel medbestemmelse samt anvendelsen af MUS-samtalerne som et kontrolredskab for ledelsen. Selvom konflikt således er dominerende, kan det dog konkluderes, at der også på nogle områder forekommer konsensus som fx ved implementeringen af besparelserne, hvor lærerne i lige så høj grad retter deres kritik længere op i systemet. Dette skyldes, at parternes samarbejde foregår på koordinationsniveau, hvor institutionalisering af samarbejdet tilskynder til opnåelse af konsensus. Desuden er konflikterne ikke nødvendigvis manifesterede i hverdagen, hvor parterne arbejder adskilt.

For den lille gruppe af lærere, der samarbejder meget med ledelsen gennem udvalgsarbejde, tegner der et andet billede end for den øvrige lærerstab. Det kan konkluderes, at deres samarbejde med ledelsen – ligesom det var tilfældet for tillidsrepræsentanten – hovedsageligt er præget af konsensus. Dette skyldes, at den store interaktionsgrad med ledelsen medfører større forståelse for ledelsesvilkårene, hvilket fremmer 2. ordens interessevaretagelse. Desuden foregår samarbejdet på et højere udviklingstrin, end det er tilfældet for de øvrige lærere – nemlig kooperationsniveau. Dog kan det konkluderes også at afhænge af den pågældende lærers tilgang til samarbejdet.

Det kan konkluderes, at der er fem hovedtyper af forklaringer på konflikter – og dermed brud på konsensus – i samarbejdet mellem lærere og ledelse. Forklaringerne er nært beslægtede og tæller hhv. måluegheder, mangelfuld kommunikation og dialog, de økonomiske besparelser på uddannelsesområdet, moderniseringen af gymnasieområdet og lærernes professionsforståelse. Organisationens mål kan give anledning til konflikt, såfremt der eksisterer uegheder parterne imellem om visionerne for organisationen, eller hvis kommunikationen og dialogen parterne imellem er mangelfuld, hvilket fører til misforståelser om organisationens mål. Generelt kan mangelfuld kommunikation og dialog øge konfliktniveauet i samarbejdet, dette i særlig grad på uddannelsesområdet hvor der organisatorisk er stor distance mellem medarbejderne og ledelsen.

Modsat kan vellykket dialog og kommunikation nedbringe distancen mellem intenderet og opfattet ledelse og dermed facilitere konsensus i samarbejdet. Besparelserne på uddannelsesområdet udgør kun indirekte en forklaring på konflikter på det undersøgte gymnasium, hvor fyringer er undgået pga. god økonomi. Derfor har besparelserne ikke ført til direkte konflikter mellem lærerne og ledelsen, og lærernes kritik er i større grad rettet højere op i systemet. Indirekte har besparelserne dog ført til konflikter, idet både lærerne og ledelsen har fået flere arbejdsopgaver og dermed mindre tid til pleje af samarbejdet. Moderniseringen af gymnasieområdet bl.a. med overgangen til selveje udgør i særlig grad en forklaring på dette gymnasium, hvor udviklingen er blevet understøttet af et ledelsesskifte. Konflikterne opstår især, fordi professionaliseringen af ledelsen nedtoner medarbejderdemokratiet på gymnasiet, hvilket udfordrer lærernes professionsforståelse. Netop lærernes professionsforståelse er den femte og sidste helt centrale forklaring på konflikt, idet autonomien og den kaldsbaserede tilgang til arbejdet er udfordret af den nyere udvikling.

Forklaringerne tager specifikt afsæt i specialets case, hvorfor de ikke uproblematisk kan anvendes i andre kontekster. Dette gælder i særlig grad de forklaringer, der tager afsæt i særlige caseinterne forhold, navnlig moderniseringen der er blevet faciliteret af et ledelsesskifte, og besparelserne der kun indirekte udgør en forklaring pga. gymnasiets gode økonomi. Andre forklaringer derimod tager afsæt i mere generelle vilkår for STX-gymnasierne og vil derfor bedre kunne overføres til andre kontekster. Dette gælder i særlig grad kommunikationen og dialogen, der for hele uddannelsesområdet udgør en særlig udfordring for samarbejdet pga. den store organisatoriske distance parterne mellem. Det samme gælder professionsforståelsen, der generelt er udfordret af udviklingen i disse år.

Afsluttende om specialets bidrag til forskningsfeltet kan det konkluderes, at vi med specialet har bidraget til belysningen af et underbelyst emne. Samtidig har vi bidraget med et nyt og mere helhedsorienteret perspektiv på emnet, der tidligere primært har været belyst ud fra et top-down-perspektiv og en gennemført konfliktteoretisk vinkel.

9. Litteratur

- Abrahamsen, Marianne** (1998): *Bag den åbne dør. En undersøgelse af rektorrollen og rektorerne ledelsesvilkår i det almene gymnasium*, København N: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Abrahamsen, Marianne & Peter Henrik Raae** (2004): *Nye krav – Nye balancer. En undersøgelse af fremtidig ledelse i det almene gymnasium*, Gymnasiepædagogik, nr. 50, 2004, Odense M: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Andersen, Lotte Bøgh et al. (red.)** (2014a): *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*, Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, Lotte Bøgh et al.** (2014b): “Redaktørernes forord”, s. 14 i: Lotte Bøgh Andersen et al. (red.) (2014): *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*, Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, Ole Steen & Mette Lindstrøm** (2011): *Ledelse i uddannelsesmiljøer*, København K: Gyldendal.
- Antoft, Rasmus & Heidi Houlberg Salomonsen** (2007): “Det kvalitative casestudium - introduktion til en forskningsstrategi”, kapitel 1, s. 29-57 i: Rasmus Antoft et al. (red.) (2007): *Håndværk & Horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode*, Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Arbejdstilsynet** (2018): ”Samarbejde om arbejdsmiljø i virksomheder med mindst 35 ansatte”. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://arbejdstilsynet.dk/da/regler/at-vejledninger/s/f-3-3-samarbejde-i-virksomheder-med-mindst-35-ansatte>
- Bakka, Jørgen Frode & Egil Fivelsdal** (2010): *Organisationsteori. Struktur, kultur og processer*, 5. udgave, København Ø: Handelshøjskolens Forlag.
- Baungaard, Lasse** (2016): ”Offentlig-privat samarbejde”, Digitypes, d. 15. september 2016. Senest lokaliseret d. 12. januar 2018: <https://digitypes.dk/offentlig-privat-samarbejde/>
- Bjerg, Helle & Hanne Knudsen** (2012): “Når personkendskab bliver professionskundskab. Aktuelle udviklinger i lærerrollen”, kapitel 4, s. 76-97 i: Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red.) (2012): *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, Alan** (2012): *Social Research Methods*, 4. udgave, Oxford: Oxford University Press.
- Bundesen, Peter & Preben Etwil** (2014): “Konkurrencestaten, den moderne velfærdsstat?”, s. 3-6, Tidsskrift for Socialpolitisk Forening, nr. 1, 2014. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: https://issuu.com/socialpolitiskforening/docs/pdf_-_web_udgave

- Caraker, Emmett et al.** (2016): "Representation without co-determination? Participation and co-determination for semi-professional shop stewards in the collective participation system in Denmark", s. 269-295, *Economic and Industrial Democracy*, vol. 37, nr. 2, 2016.
- Christensen, Jørgen Grønnegård et al.** (2014): "Ungdomsuddannelserne i Danmark og internationalt", kapitel 1, s. 15-32 i: Lotte Bøgh Andersen et al. (red.) (2014): *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*, Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Clement, Sanne Lund** (2017): "Fra teorier og begreber til konkrete spørgsmål", kapitel 4, s. 91-100 i: Morten Frederiksen et al. (red.) (2017): *Survey. Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Dalsgaard, Lene** (2013): "Fagprofessionelle i nyere forvaltningslitteratur", *Nordisk Administrativ Tidsskrift*, s. 40-57, nr. 1, 90. årgang, 2013.
- Dalsgaard, Lene & Henning Jørgensen** (2010): *Kvaliteten der blev væk – Kvalitetsreform og modernisering af den offentlige sektor*, København K: Frydenlund.
- Damberg, Erik** (2004): "Forord", s. 5 i: Marianne Abrahamsen & Peter Henrik Raae (2004): *Nye krav – Nye balancer. En undersøgelse af fremtidig ledelse i det almene gymnasium*, Gymnasiepædagogik, nr. 50, 2004, Odense M: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Damberg, Erik & Palle Veje Rasmussen** (2012): "Gymnasiets pædagogiske udvikling efter 1971-reformen", kapitel 1.2, s. 33-49 i: Erik Damberg et al. (red.) (2012): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, 2. udgave, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Danske Gymnasier** (2016): *Det almene gymnasium i tal. 2016*. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: http://www.danskegymnasier.dk/wp-content/uploads/2014/11/dg_gymital16_web.pdf
- Dylander, Benny** (2009): "Den praktiske tilgang", s. 2-3 i: Gymnasiernes Bestyrelsesforening (2009): *Gymnasieledelse – set indefra*. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <http://docplayer.dk/3083621-Gymnasieledelse-set-indefra.html>
- Finansministeriet** (2016) "§ 20. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Tekst" i: Finansministeriet (2016): *Finanslov for finansåret 2017*. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://www.fm.dk/publikationer/2017/finanslov-for-2017>
- Flyvbjerg, Bent** (2010): "Fem misforståelser om casestudiet", kapitel 22, s. 463-487 i: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.) (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Frederiksen, Lars Frode & Dion Rüsselbæk Hansen** (2015): *Skoleledelse - en samtidsdiagnose*, Gymnasiepædagogik, nr. 98, august 2015, Odense M: Institut for Kulturvidenskaber ved SDU.

- GL** (2016): "Samarbejdsudvalget (SU)". Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
<http://www.gl.org/uddannelse/institutioner/Sider/Samarbejdsudvalget.aspx>
- GL** (2017a): "Lønforhandlinger for pædagogiske ledere". Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
<http://www.gl.org/loenogans/ledere/Sider/Loenforhandlinger.aspx>
- GL** (2017b): "Introduktion til OK13-arbejdstid". Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13-haandbog/Sider/Introduktion_til_OK13-arbejdstid.aspx
- GL** (2017c): "Hvem kan blive medlem af GL?", Gl.org. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
<http://www.gl.org/medlem/Sider/HvemkanblivemedlemafGL.aspx>
- GL** (2017d): "Tidsregistrering". Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
<http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13-haandbog/Sider/Tidsregistrering.aspx>
- GL** (2017e): "Efteruddannelse og kompetenceudvikling for gymnasielærere". Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <http://www.gl.org/uddannelse/udd.politik/efteruddannelse/Sider/Hjem.aspx>
- Halkier, Bente** (2010): "Fokusgrupper", kapitel 5, s. 121-135 i: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.) (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Hansbøl, Gorm & John Krejsler** (2004): "Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund", s. 19-58 i: Lejf Moos et al. (red.) (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, København NV: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hansen, Annette Nordstrøm** (2016): "GL: Nedsikringer og reformer er en farlig cocktail", Altinget.dk, d. 19. januar 2016. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
<http://www.alinget.dk/uddannelse/artikel/gl-nedsikringer-og-reform-er-en-farlig-cocktail>
- Hansen, Dion Rüsselbæk & Lars Frode Frederiksen** (2015): "Samtidens skoleledelse - tegn og tendenser i toneangivende ledelsesdiskurser", s. 18-27, Gjallerhorn, nr. 21, 2015.
- Haue, Harry** (2012): "Gymnasiets historiske udvikling", kapitel 1.1, s. 21-32 i: Erik Damberg et al. (red.) (2012): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, 2. udgave, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Hein, Helle Hedegaard** (2015): *Ledelse af højtuddannede i de gymnasiale uddannelser*. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
<http://www.gl.org/uddannelse/Documents/Helle%20Hein%20Ledelse%20af%20h%C3%B8jtuddannede%20oktober%202015.pdf>
- Hjort, Katrin** (2012): "TIL DEM DER HAR ... – om strategi og spin", kapitel 3, s. 49-78 i: Katrin Hjort et al. (red.) (2012): *DER STYRES FOR VILDT – om paradokser i styring af pædagogik*, Aarhus N: Forlaget Klim.

- Hjort, Katrin et al. (red.)** (2012a): *DER STYRES FOR VILDT – om paradokser i styring af pædagogik*, Aarhus N: Forlaget Klim.
- Hjort, Katrin et al.** (2012b): “DER STYRES FOR VILDT - om paradokser i styring af pædagogik”, introduktion, s. 7-10 i: Katrin Hjort et al. (red.) (2012): *DER STYRES FOR VILDT - om paradokser i styring af pædagogik*, Aarhus N: Forlaget Klim.
- Hjort, Katrin & Peter Henrik Raae** (2014): *Velfærdsledelse i gymnasiet. Hvorfor og hvordan?*, København K: Gymnasieskolernes Rektorforening. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: https://issuu.com/rektorforeningen/docs/velf_rdsledelse_web
- Holm, Tine (red.)** (2012): *Ledelse af et gymnasium i forandring. En undersøgelse af ledelse i det almene gymnasium med fokus på rektor*, København Ø: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hood, Christopher** (1991): “A Public Management for All Seasons?”, s. 3-19, *Public Administration*, vol. 69, foråret 1991.
- Huxham, Chris & Siv Vangen** (2005): *Managing to Collaborate*, New York: Routledge.
- Hvidman, Ulrik & Hans Henrik Sivertsen** (2014): “Det økonomiske fundament: Finansiering og faktorer med betydning for omkostningerne”, kapitel 4, s. 75-92 i: Lotte Bøgh Andersen et al. (red.) (2014): *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*, Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Ingemann, Jan Holm** (2013): *Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning*, Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Isaac, Jeffrey C.** (1987): “Beyond the Three Faces of Power: A Realist Critique”, s. 4-31, *Polity*, vol. 20, nr. 1, efteråret 1987.
- Jacobsen, Christian Bøtcher** (2012): “Public service motivation og udfordringer for offentligt ansatte: Kalder offentligt service?”, s. 47-65, *Politica*, 44. årgang, nr. 1, januar 2012.
- Jacobsen, Christian Bøtcher et al.** (2014a): “Det aftalemæssige fundament: Overenskomster, lokalaftaler, styring og professionalisme”, kapitel 3, s. 52-74 i: Lotte Bøgh Andersen et al. (red.) (2014a): *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*, Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Jacobsen, Christian Bøtcher et al.** (2014b): “Det ledelsesmæssige fundament: Ledelsesstruktur, ledelsesstrategi og strategisk ledelse”, kapitel 5, s. 93-110 i: Lotte Bøgh Andersen et al. (red.) (2014): *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*, Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jacobsen, Christian Bøtcher & Anne Mette Kjeldsen** (2016): “Én gang offentligt ansat, altid offentligt ansat? Public service-motivation og sektorskifte”, s. 29-41, *Økonomi & Politik*, 89. årgang, nr. 4, december 2016.

- Jacobsen, Dag Ingvar** (2005): *Organisationsændringer og forandringsledelse*, Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik** (2014): *Hvordan organisationer fungerer - en indføring i organisation og ledelse*, 3. udgave, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, Mads L.F. & Rune J. Sørensen** (2012): "Er offentligt ansatte (blevet) som de private?", s. 26-46, *Politica*, 44. årgang, nr. 1, januar 2012.
- Jensen, Julie Borup & Hanne Kathrine Krogstrup** (2017): "Fra New Public Management til New Public Governance", kapitel 1, s. 33-55 i: Hanne Kathrine Krogstrup (red.) (2017): *Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor*, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Jest, Morten** (2008): "Inspektorer på vej til at blive rigtige ledere", *Gymnasieskolen*, d. 8. februar 2008. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://gymnasieskolen.dk/inspektorer-paa-vej-til-blive-rigtige-ledere>
- Johansen, Mathias Ørsborg** (2014): "Reform om erhvervsskolerne er på plads", *Dagbladet Politiken*, d. 24. februar 2014. Senest lokaliseret d. 11. februar 2018: <http://politiken.dk/indland/politik/art5503755/Reform-om-erhvervsskolerne-er-pa-plads>
- Juul, Søren** (2012): "Hermeneutik", kapitel 4, s. 107-148 i: Søren Juul & Kirsten Bransholm Pedersen (red.) (2012): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring*, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer** (2012): "Indledning: At skabe en professionel", kapitel 1, s. 13-28 i: Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red.) (2012): *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, Henning** (2014a): "Den danske Model – dinosaur eller dynamo?", kapitel 1, s. 13-40 i: Henning Jørgensen (red.) (2014): *Arbejdsmarkedsregulering*, København K: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Jørgensen, Henning** (2014b): "Arbejdsmarkedsregulering og kollektiv visdom", kapitel 2, s. 41-80 i: Henning Jørgensen (red.) (2014): *Arbejdsmarkedsregulering*, København K: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Jørgensen, Henning & Nanna Friche** (2007): *Regionale Kompetencecentre - Nyt VEU - Ny kvalificeringsoffensiv: Partnerskaber på efteruddannelsesområdet*, 4. delrapport, Ålborg: Centre for Comparative Welfare Studies, Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, Ålborg Universitet.
- Klausen, Kurt Klaudi** (2004): "Strategisk ledelse i gymnasieskolen", s. 7-42 i: Kurt Klaudi Klausen & Lone Nordskov Nielsen (2004): *Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne II*, *Gymnasiepædagogik*, nr. 51, 2004, Odense M: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

- Knudsen, Herman & Jens Lind** (2012): "De danske modeller – Plus ça change, plus c'est la même chose?", s. 9-30, Tidsskrift for Arbejdsliv, 14. årgang, nr. 2, juni 2012.
- Kristiansen, Jens** (2013): *Aftalemodellen og dens europæiske udfordringer. Om rollefordelingen mellem overenskomstparterne, Folketinget og domstolene*, København K: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann** (2015) *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udgave, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, Per Fibæk & Jens Rasmussen** (2014): "Professioner", kapitel 3, s. 63-79 i: Hans Dorf & Jens Rasmussen (red.) (2014): *Pædagogisk sociologi*, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Lynggaard, Kennet** (2010): "Dokumentanalyse", kapitel 6, s. 137-151 i: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.) (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Mailand, Mikkel** (2014): *Overenskomstforhandlinger under pres – OK2013 i den offentlige sektor*, København K: FAOS.
- Mainz, Pernille** (2016): "Besparelser betyder 1.000 færre lærere på landets gymnasier", Dagbladet Politiken, d. 12. september 2016. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <http://politiken.dk/indland/uddannelse/art5635540/Besparelser-betyder-1.000-færre-lærere-på-landets-gymnasier>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling** (2017): *De gymnasiale eksamensresultater 2016*. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf16/okt/161011-gymnasiekarakterer-notat-2016.pdf?la=da>
- Mintzberg, Henry** (1979): *The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc..
- Moderniseringsstyrelsen** (2013): *Cirkulære om overenskomst for Lærere og pædagogiske ledere ved gymnasieskoler mv.*, Gl.org. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/Documents/GL-OK13.pdf>
- Molander, Anders & Lars Inge Terum** (2008): "Profesjonsstudier – en introduktion", s. 13-27 i: Anders Molander & Lars Inge Terum (red.) (2008): *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, Lejf** (2004a): "Er mellemliderne en profession?", s. 275-285 i: Lejf Moos et al. (red.) (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemlidere*, København NV: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Moos, Lejf** (2004b): "Relationsprofessioner – hvem er de?", s. 7-16 i: Lejf Moos et al. (red.) (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejesker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, København NV: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Møller, Erik Bjørn** (2016): "Gymnasier: Lad os beholde vores penge", Altinget.dk, d. 26. august 2016. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
<http://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/gymnasier-lad-os-beholde-vores-penge>
- Navrbjerg, Steen Erik & Trine Pernille Larsen** (2014): *Dig og den danske model. En grundbog for tillidsvalgte*, København S: Fagbevægelsens Interne Uddannelser (FIU).
- Navrbjerg, Steen Erik & Trine Pernille Larsen** (2015): "Samarbejde og forhandlinger i krise-tider", s. 29-47, Tidsskrift for Arbejdsliv, 17. årgang, nr. 3, oktober 2015.
- Nielsen, Peter** (2009): "Nyliberalismen i velfærdssamfundet", s. 95-132 i: Anders Lundkvist (red.) (2009): *Dansk nyliberalisme*, København K: Frydenlund.
- Olsen, Henning** (2006): *Guide til gode spørgeskemaer*, København K: Socialforskningsinstituttet.
- Pedersen, Ove Kaj** (2014): "Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik", kapitel 1, s. 13-33 i: Knud Illeris (red.) (2014): *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*, Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Raae, Peter Henrik** (2008): *Rektor tænker organisation. Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium. En teoretisk og empirisk undersøgelse*, Gymnasiepædagogik, nr. 67, 2008, Odense M: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved SDU.
- Raae, Peter Henrik** (2011): *Implementeringsledelse. Ledelse af den dobbelte gymnasiereforms implementering*, Gymnasiepædagogik, nr. 85, november 2011, Odense M: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved SDU.
- Raae, Peter Henrik** (2013): "Lærerprofessionalisme", kapitel 7.2, s. 683-696 i: Erik Damberg et al. (red.) (2013): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, 2. udgave, København K: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Andreas** (2015a): "Forhandling om tidsregistrering og overarbejde er strandet", Gymnasieskolen.dk, d. 12. maj 2015. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
<https://gymnasieskolen.dk/forhandling-om-tidsregistrering-og-overarbejde-er-strandet>
- Rasmussen, Anne-Birgit** (2015b): "Hvad blev der lige af fagligheden?", Danskegymnasier.dk, d. 29. januar 2015. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018:
<http://www.danskegymnasier.dk/hvad-blev-der-lige-af-fagligheden/>

- Rasmussen, Andreas** (2016a): "Gymnasier fyrer lærere trods overskud", Gymnasieskolen. dk, d. 18. januar 2016. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://gymnasieskolen.dk/gymnasier-fyrer-laerere-trods-overskud-0>
- Rasmussen, Johan** (2016b): "Fyrede lærere føler ledelsen straffer kritik", Gymnasieskolen.dk, d. 26. februar 2016. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://gymnasieskolen.dk/fyrede-laerere-foeler-ledelsen-straffer-kritik-0>
- Rasmussen, Johan** (2016c): "GL taber voldgiftssag om Risskov Gymnasium", Gymnasieskolen.dk, d. 20. december 2016. Senest lokaliseret 11. januar 2018: <https://gymnasieskolen.dk/gl-taber-voldgiftssag-om-risskov-gymnasium>
- Rasmussen, Johan** (2017a): "2017: Nu rammer nedskæringerne for alvor", s. 6-7, Gymnasieskolen, nr. 2, februar 2017.
- Rasmussen, Johan** (2017b): "Finanslov: Regeringen vil fortsætte nedskæringer flere år frem", Gymnasieskolen.dk, d. 31. august 2017. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <http://gymnasieskolen.dk/finanslov-regeringen-vil-fortsaette-nedskaeinger-flere-aar-frem>
- Rasmussen, Johan** (2017c): "Trykket stemning efter afskedigelser", s. 21, Gymnasieskolen, nr. 2, februar 2017.
- Rasmussen, Tina** (2017d): "Viborg-lærere tvivler på effekten af fælles forløb", s. 8-11, Gymnasieskolen, nr. 2, februar 2017.
- Schjødt, Uffe** (2017): "Deltagerobservation", Metodeguiden.au.dk. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <http://metodeguiden.au.dk/kvalitativ-metode/deltagerobservation/>
- SDU** (2017a): "Teoretisk pædagogikum". Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: http://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/uddannelse/paedagogikum1
- SDU** (2017b): "Master i gymnasiepædagogik". Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: http://www.sdu.dk/da/efter_videreuddannelse/master/master_gymnasiepaedagogik
- Staniok, Camilla Denager** (2016): "Medindflydelse som vej til målcommitment: ledelse på de almene gymnasier", s. 179-207, Politica, 48. årgang, nr. 2, 2016.
- Söderberg, Bo** (2004): *Pædagogisk ledelse og ledelsesredskaber i det almene gymnasium. Sammenhænge og muligheder set i rektorperspektiv*, København Ø: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Sørensen, Camilla** (2015): "GL-formand: Besparelser giver stressramte gymnasielærere", Net-Avisen, d. 5. november 2015. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <http://navisen.dk/blog/gl-formand-besparelser-giver-stressramte-gymnasielaerere/>
- Sørensen, Jan** (2017): *Metoder i dansk*, Aarhus C: Systime A/S. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://metoderidansk.systime.dk/>

Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (2010): “1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode”, kapitel 1, s. 29-53 i: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.) (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*, København K: Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet (2007): “Bekendtgørelse om pædagogisk råd på institutioner, der udbyder almen gymnasial uddannelse eller almen voksenuddannelse (bekendtgørelsen om pædagogisk råd)”, Retsinformation, BEK nr. 76 af 23. januar 2007. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=25279>

Undervisningsministeriet (2016a): “Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser”. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/gym/2016/jun/160603%20bredt%20forlig%20om%20gymnasiereform>

Undervisningsministeriet (2016b): “Lov om de gymnasiale uddannelser”, Retsinformation, lov nr. 1716 af 27. december 2016. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186027>

Undervisningsministeriet (2017a): “Bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser”, Retsinformation, BEK nr. 497 af 18. maj 2017. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=191190>

Undervisningsministeriet (2017b): “Bekendtgørelse af lov om institutioner for almen gymnasial uddannelse og almen voksenuddannelse m.v.”, Retsinformation, LBK nr. 1143 af 23. oktober 2017. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=194237>

Undervisningsudvalget (2016): “L58 Forslag til lov om de gymnasiale uddannelser”, Folketinget. Senest lokaliseret d. 11. januar 2018: <http://www.ft.dk/samling/20161/lovforslag/L58/index.htm>

Zeuner, Lilli et al. (2006): *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner. Første delrapport fra forskningsprojektet »Nye Lærerroller efter 2005-reformen«*, Gymnasiepædagogik, nr. 56, august 2006, Odense M: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved SDU.

Zeuner, Lilli et al. (2007): *Lærerroller i praksis. Anden delrapport fra forskningsprojektet »Nye Lærerroller efter 2005-reformen«*, Gymnasiepædagogik, nr. 64, august 2007, Odense M: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved SDU

Zeuner, Lilli et al. (2008): *Lærerroller - stabilitet og forandring. Tredje delrapport fra forskningsprojektet om nye lærerroller efter 2005-reformen*, Gymnasiepædagogik, nr. 68, juni 2008, Odense M: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved SDU.

Zeuner, Lilli et al. (2010): *Ret og gyldighed i gymnasiet. Fjerde delrapport fra forskningsprojektet om nye lærerroller efter 2005-reformen*, Gymnasiepædagogik, nr. 76, februar 2010, Odense M: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved SDU.