

2020

# GYMNASIELÆRERE OG MEDAR- BEJDERDEMOKRATIET

Jesper Vestermark Køber

1/7/2020

# **GYMNASIELÆRERE OG MEDARBEJDERDEMO- KRATIET**

**En rapport udarbejdet af Jesper Vestermark Køber for  
Gymnasieskolernes Lærerforening**

# INDHOLD

<b>SAMMENFATNING</b> .....	3
<b>INDLEDNING</b> .....	5
<b>UNDERSØGELSESDSIGN</b> .....	7
<b>MEDARBEJDERINDFLYDELSE HISTORISK SET</b> .....	9
<i>Demokratiseringsfasen</i> .....	9
<i>Omstruktureringsfase</i> .....	15
<i>Ledelsesfasen</i> .....	23
<i>Samlet vurdering af den historiske udvikling</i> .....	28
<b>OPLEVELSE AF MEDINDFLYDELSE</b> .....	28
<i>Lærernes fortolkning af medindflydelse</i> .....	30
<i>Oplevelser af medindflydelse i dag</i> .....	31
<i>Udviklingen af graden af medindflydelse</i> .....	35
<i>Samlet vurdering af lærerens oplevelse af medindflydelse</i> .....	37
<b>KONKLUSION</b> .....	39
<b>LITTERATUR</b> .....	41
<b>BILAG 1</b> .....	48

## SAMMENFATNING

Rapporten undersøger ændringer i medarbejderdemokratiet, forstået som medindflydelse, på de gymnasiale arbejdspladser siden 1960'erne, samt hvordan gymnasielærere oplever graden af medindflydelse i dag.

I indledningen beskrives undersøgelsens centrale spørgsmål om, hvordan medarbejderdemokratiet i gymnasieskolen har forandret sig, hvordan de enkelte lærere har oplevet disse forandringer, og hvordan medarbejderdemokratiet fungerer i dag. Samtidig begrundes undersøgelsen med en præcisering af begrebet medindflydelse og en kort gennemgang af forskning om medarbejderindflydelse for gymnasielærere.

Det efterfølgende afsnit forklarer undersøgelsens metode. Undersøgelsen er gennemført med anvendelse af skriftlige kilder, der belyser de formelle ændringer i medarbejderindflydelsen og den gymnasiefaglige debat samt kvalitative interviews med 16 gymnasielærere fra erhvervs-gymnasier og almene gymnasier af forskellig størrelse.

Den historiske redegørelse belyser ændringer i bekendtgørelserne vedrørende lærerråd, samarbejdsudvalg og pædagogisk råd samt den politiske og gymnasiefaglige debat herom fra slutningen af 1960'erne og frem. Heraf fremgår det, at der fra 1960'erne foregik en trefaset udvikling, hvor tyngdepunktet flyttedes fra ønsker om at udvide medarbejdernes indflydelse på arbejdspladsen til et stadig større ønske om at styrke skolens ledelse. Udviklingen fra ca. 1968-1990 karakteriseres som en demokratiseringsfase, hvor formaliserede retningslinjer for lærernes indflydelse på gymnasiernes beslutninger på forskellig vis sikrede medindflydelse og medbestemmelse. I den efterfølgende omstillingsfase fra ca. 1990-2005 reduceredes denne formaliserede indflydelse gradvist. Endeligt gennemførte ledelsesfasen fra ca. 2005 og frem ønsket om at styrke gymnasieleledelsen, hvis struktur i samme periode blev mere kompleks og udvidet med flere mellemledere.

Interviewundersøgelsen viser, hvordan 16 gymnasielærere definerer medarbejderindflydelse, hvordan de oplever medarbejderdemokrati og udviklingen heraf, og hvordan disse oplevelser påvirker deres arbejdshverdag og jobtilfredshed. Af denne del af undersøgelsen fremgår det, at lærerne overordnet set definerer medarbejderindflydelse som et spørgsmål om deres metodefrihed og et spørgsmål om indflydelse på de fælles beslutninger. Når det angår de fælles beslutninger, vurderer respondenterne i overvejende grad, at deres medindflydelse er blevet reduceret, og at de oplever et større arbejdspress, der går ud over deres deltagelse i de demokratiske fora. Som følge af de færre formelle kompetencer til lærerne som kollektiv, oplever mange

af lærerne, at indflydelsen er mere sporadisk og afhænger af kontakten mellem den enkelte medarbejder og ledelsen frem for tidligere, hvor lærerne kollektivt havde indflydelse på visse spørgsmål. De fleste lærere så gerne, at de havde mere indflydelse på centralt besluttede spørgsmål, men det er primært de yngre lærere, der mener, at for lidt medindflydelse påvirker deres jobtilfredshed, og de rutinerede lærere der i mindre grad er påvirket af udviklingen.

Afslutningsvist konkluderes det,

- at gymnasielærernes medarbejderindflydelse formelt set er formindsket over en proces fra slutningen af 1980'erne til i dag
- at hovedparten af de adspurgte er kritiske over for graden af demokrati på deres skole, og at de ønsker mere indflydelse på skolens overordnede beslutninger
- at lærerne beskriver udviklingen som en forværring af indflydelsesmulighederne, som knytter sig til den enkelte skoleledelse og udefrakommende faktorer, som den presede arbejdstid og økonomiske nedskæringer.

## INDLEDNING

Demokrati er et centralt begreb i den danske gymnasieskole. Formålsparagraffen i gymnasieskolernes bekendtgørelse forpligter gymnasierne til at forberede eleverne til demokrati gennem aktiv medvirken i et demokratisk samfund og i det daglige liv at bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.<sup>1</sup> Men hvordan forholder det sig med medarbejderdemokratiet og lærernes medindflydelse på skolerne? Denne rapport undersøger betingelserne for medarbejderdemokratiet i danske gymnasier fra 1960'erne og frem, samt hvordan nuværende gymnasielærere opfatter graden af medindflydelse på deres arbejdsplads i dag.

Demokrati et komplekst begreb, med mange forskellige betydninger. Den danske statsform bygger på repræsentativt demokrati med tredeling af magten, respekt for borgernes grundlæggende frihedsrettigheder, almen stemmeret og mindretalsbeskyttelse. Gymnasierne er overordnet underlagt de folkevalgte politikeres bestemmelser, men inden for lovens rammer har skolerne og lærerne ret til selvstændigt at forvalte deres myndighed. Foruden dette formelle demokrati forudsættes det, at samfundet opretholder en demokratisk kultur, der indebærer offentlig debat og samtale med respekt for modpartens synspunkter. Det betyder også inddragelse af berørte interesser. I overensstemmelse med dette deltagerdemokratisk synspunkt forventes demokratiet jævnfør bekendtgørelsen også at udfolde sig på de enkelte skoler.

Bekendtgørelsen omhandler i overvejende grad elevernes demokratiske dannelse, men medarbejderdemokrati er også en forudsætning for gymnasieskolen, der er forpligtet til at oprette samarbejdsudvalg, sikkerhedsudvalg og pædagogisk råd, hvor gymnasielærernes medindflydelse kan udfolde sig. Derudover spiller tillidsmandsinstitutionen også en rolle i det formelle demokrati, som forhandler og repræsentant på vegne af lærerne og som sparringspartner for ledelsen i forbindelse med forandringer. Hvis medarbejderne ønsker det, kan samarbejds- og sikkerhedsudvalget udvides med et MIO-udvalg.<sup>2</sup> Derudover findes GL-klubber, der fungerer som lærerkollegiets baggrundsgruppe for tillidsrepræsentanten, og som fastlægger dennes mandat i forhandlingssituationer.

Lærerne har således muligheder for at opnå indflydelse gennem disse institutionaliserede, formelle kanaler. I løbet af en årrække er der gennemført en række reformer, der har rykket ved gymnasieskolens strukturer, og de forventninger der stilles til gymnasieskolens ledelse. Disse

---

<sup>1</sup> Undervisningsministeriet, *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*.

<sup>2</sup> Moderniseringsstyrelsen, *Cirkulære om aftale om Samarbejde og samarbejdsudvalg i staten*. Cirkulære af 27. august 2013.

reformer har styrket bestyrelsen og den daglige ledelse og dermed ændret på ledelsesforholdene og de enkelte læreres hverdag, der traditionelt set har været præget af frihed til at planlægge og gennemføre undervisning. Fra at være en stabil fagbureaukratisk organisering er gymnasierne nu udfordret af et postbureaukratisk regime med krav om selvstyring, intern teamorganisering og nye lærerroller med fokus på selvledelse og helhedsansvar.<sup>3</sup>

Ændringerne rejser spørgsmål om og i givet fald, hvordan medarbejderdemokratiet har forandret sig, hvordan de enkelte lærere har oplevet disse forandringer, og hvordan medarbejderdemokratiet fungerer i dag. Det er disse spørgsmål, som denne rapport vil besvare. I det følgende bruges begrebet medindflydelse som betegnelse for medarbejdere uden ledelseskompetencers beslutningskraft på arbejdspladsen. Indflydelse indikerer, at ledelsen hører medarbejderne, og at de har indflydelse på beslutninger. I forskningen skelnes således mellem inddragelse og medindflydelse, hvor førstnævnte henviser til, når medarbejderne høres og sidstnævnte, når medarbejderne oplever, at der lyttes til deres input.<sup>4</sup> Ydermere kan man i visse situationer tale om medbestemmelse, hvor medarbejderne har formel ret til at deltage i beslutninger vedrørende arbejdspladsen sammen med ledelsen. Samlet set er der for gymnasieskolens vedkommende, som nævnt, tale om flere formelle inddragelseskanaler, men også uformelle normer og regler på de enkelte arbejdspladser, der afhænger af den enkelte ledelses beslutninger. Denne rapport afgrænser emnet ved at undersøge udviklingen i de formelle inddragelseskanaler som lærerråd, pædagogisk råd og samarbejdsudvalg og, hvordan medarbejderindflydelse i disse fora hen over tid er defineret fra statens side.

Der findes få undersøgelser af medarbejderindflydelse på de danske gymnasieskoler.<sup>5</sup> Teoretisk betragtet ses medarbejderindflydelse som et positivt, nødvendigt bidrag til en moderne arbejdsplads eller som en kompleks udfordring, der risikerer at reducere arbejdspladsens muligheder for forandring og omstilling. I Human Ressource Management litteraturen ses medarbejderindflydelse som noget, der gavner institutionen, fordi medarbejderne har tættere kontakt til det daglige arbejde og kan bidrage med aspekter, som ledelsen ikke kan eller ikke har mulighed for at overskue. Samtidig vurderes det, at medarbejdernes engagement styrkes gennem

---

<sup>3</sup> Pedersen og Sløk, "Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen", 103-104.

<sup>4</sup> Staniok, "Medindflydelse som en vej til målcommitment", 185.

<sup>5</sup> Se Hansen, "Medarbejderindflydelse, kommunikation og roller på Gefion Gymnasium". Jacobsen et.al. *Organisering, ledelse og effektivitet i de danske ungdomsuddannelser, datarapport*, 47. Hansen og Jacobsen: *Competition or cooperation?*. Staniok, "Medindflydelse som en vej til målcommitment". Martiny, "Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere."

deltagelse. Omvendt stiller tilhængere af public choice teorien sig mere skeptisk over for medarbejderindflydelse, fordi de forventer, at lærerne vil være tilbøjelige til at ønske beslutninger, der gavner medarbejderne frem for institutionen som helhed, og at et større tidsmæssigt engagement i kollektive beslutninger nødvendigvis må lede til et produktivitetstab.<sup>6</sup>

De seneste studier af medarbejderindflydelse i gymnasierne har hovedsageligt understreget positive aspekter ved en større involvering af lærerne. To forskellige undersøgelser har vist, at medindflydelse kan være med til at øge medarbejdernes opbakning til fælles beslutninger. Den ene undersøgelse viste gennem et både kvalitativt og kvantitativt studie med interviews af fem lærer og fem rektorer, at lærerne betragter medindflydelse som centralt, og at medindflydelse har en signifikant positiv effekt på sammenhængen mellem rektorernes målprioritering og lærerernes engagement og tilknytning til en given målsætning. Det gælder også i situationer, hvor medarbejderne ikke nødvendigvis er enige i målprioriteringen.<sup>7</sup> En anden undersøgelse, baseret på fokusgruppeinterviews med fire lærere på et mellemstort provinsgymnasium, viser, at dialogbaseret ledelse kan være en løsning på de mere komplekse krav, der stilles til lærerne efter de seneste reformer.<sup>8</sup>

Hvor forskningen således i enkelte cases har understreget betydningen af medarbejderindflydelse, koncentrerer denne rapport sig om medarbejderdemokrati i et historisk perspektiv. Rapporten afdækker således hvornår og hvilke forandringer, der er sket, samt hvordan lærerne oplever medarbejderdemokrati i dag. Når der her tales om gymnasieskolen gælder det både STX, HHX og HTX, men rapporten lægger mest vægt på udviklingen på STX-skolerne.

Rapporten består af tre dele. Første del præsenterer undersøgelsens metode. Anden del redegør for den historiske udvikling i medarbejderdemokratiet fra 1960'erne og frem og fortolker udviklingen som et udtryk for new public management og konkurrencestatens indtog i dansk uddannelsespolitik. Tredje del analyserer den aktuelle oplevelse af medarbejderdemokrati med udgangspunkt i en interviewundersøgelse.

## **UNDERSØGELSESDSIGN**

Rapporten undersøger forholdene vedrørende medarbejderindflydelse i gymnasieskolen fra 1960'erne og frem til i dag gennem en historisk redegørelse og en interviewundersøgelse ba-

---

<sup>6</sup> Andersen og Jensen, "Medarbejderne", 67-68. Jensen, *Ledelse og medindflydelse*, 15-18.

<sup>7</sup> Staniok, "Medindflydelse som en vej til målcommitment".

<sup>8</sup> Martiny, "Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere," 82.



seret på 16 interviews med lærere fra HHX, HTX og STX. Hensigten med den dobbelte undersøgelse er at opnå viden, om hvordan de formelle regler angående lærernes medindflydelse har forandret sig siden 1960'erne, og hvordan lærerne i dag fortolker disse forandringer og graden af indflydelse på deres arbejdsplads. Den dobbelte undersøgelse giver et indblik i de formelle ændringer og betydningen af dem. I den historiske redegørelse undersøges et formelt spor med fokus på bekendtgørelser og lovændringer om lærerråd og samarbejdsudvalg. I interviewundersøgelsen er fokus på de enkelte læreres oplevelser, og derfor undersøges, hvad lærerne forstår ved indflydelse, og hvordan de oplever de at have indflydelse på skolens beslutninger, samt hvordan de vurderer den historiske udvikling.

Den historiske undersøgelse er baseret på studier af relevante bekendtgørelser, lovændringer og cirkulærer samt artikler og debatindlæg i GL's fagblad *Gymnasieskolen*. Fokus er i overvejende grad på de formelle ændringer af reglerne for lærerråd, pædagogisk råd og samarbejdsudvalg. Derudover inddrager undersøgelsen også de politiske motivationer bag forandringerne, som de kom til udtryk i den politiske debat.

Interviewundersøgelsen bygger på interviews med gymnasielærere fra syv forskellige gymnasier. I udvælgelsesprocessen er der fokuseret på tre grupper. Lærere med kort erfaring dvs. ansættelse efter 2013. Lærere med mellemlang erfaring, dvs. fra omkring 2005 og lærere med lang erfaring dvs. fra før 1990. Da undersøgelsen ønsker at belyse den historiske udvikling, er der en overvægt af lærere med en høj anciennitet. Blandt de adspurgte har syv haft ansættelse før 1990, seks blev ansat mellem 2000 og 2013, og tre mellem 2013 og 2020. Ved at fokusere på lærere med en lang erfaring giver undersøgelsen mulighed for at undersøge, hvordan de strukturelle forandringer har påvirket lærerne og ved at interviewe yngre lærere, er det muligt at afdække, om den demokratiske kultur opleves som svækket, uden at erfaring fra en anden tid spiller ind. Det må antages, at gymnasiernes størrelse har betydning for oplevelsen af medindflydelse, og det har derfor været centralt i udvælgelsen, at de adspurgte lærere arbejdede på både små og store skoler. Der er udvalgt et nogenlunde lige antal mænd og kvinder. Det er samtidig værd at bemærke, at der ikke vil være tale om repræsentativitet, men om at indhente kvalificeret viden, om oplevelser med medindflydelse på forskellige gymnasier. Interviewundersøgelsen kan således synliggøre aspekter ved arbejdslivet i dag, og hvordan udviklingen opleves fra lærernes perspektiv.

Interviewene er gennemført i marts og april 2020 som semistrukturerede interviews, der har fokuseret på, hvad lærerne forstår ved medindflydelse, deres oplevelser af den aktuelle grad af

medindflydelse, om de har oplevet forandringer, og hvilke barrierer, de oplever for medindflydelse. I undersøgelsen er respondenterne blevet bedt om at forholde sig til, hvordan de definerer medarbejderindflydelse, hvilke dele af arbejdslivet de ønsker indflydelse på, og hvordan de oplever deres medindflydelse er forandret i den tid, de har været ansat. Alle interviews er optaget, transskriberet og kodet ved brug af åben kodning. Se bilag 1 for kodelisten.

## **MEDARBEJDERINDFLYDELSE HISTORISK SET**

Den historiske redegørelse beskriver udviklingen i tre faser. En demokratiseringsfase fra slutningen af 1960'erne til slutningen af 1980'erne, en omstruktureringsfase fra slutningen af 1980'erne til midten af 00'erne, og en ledelsesfase fra midten af 00'erne til i dag. Overgangene mellem de forskellige faser er naturligvis flydende. Demokrati forsvandt ikke ud af målsætningerne efter demokratiseringsfasen, og fokus på ledelse begyndte heller ikke med ledelsesfasen. Men opdelingen i faser belyser en udvikling, hvor den politiske og faglige debat har ændret sig fra at have et tyngdepunkt på lærerindflydelse til ledelse. Beskrivelsen af omstruktureringsfasen fylder forholdsvist mere i rapporten end de to andre perioder. Derved understreges det, at denne fase udgjorde en central periode som bindeled mellem de to andre perioder og en tid, hvor epokegørende reformer forandrede grundlæggende ved medarbejderdemokratiet.

### *Demokratiseringsfasen*

I 1960'erne kom demokrati på arbejdspladsen på dagsorden i den offentlige debat og i den interne lærerfaglige debat i *Gymnasieskolen* og i GL. Interessen for medindflydelse faldt sammen med en generel samfundsdiskussion om at styrke deltagerdemokratiet og at fremme individets frigørelse i skolen, på arbejdspladserne og i fritiden.<sup>9</sup> På mange private arbejdspladser fokuserede ledelsen efter inspiration fra adfærdspsykologien på inkludering og medbestemmelse i forventning, om at medarbejderne derved følte sig mere loyale over for arbejdspladsen. Således talte både arbejdsgivere og arbejdstagere i slutningen af 1960'erne om en ny tid, hvor mere demokratiske ledere afløse tidligere tiders autoritære ledelse.<sup>10</sup>

Tanker om demokratisering havde i de foregående år været en indgående del af den skolepolitiske diskussion og prægede både undervisningsvejledningen for folkeskolen, den såkaldt blå betænkning, og den røde betænkning om gymnasierne begge fra 1960, der bl.a. fremmede ideen

---

<sup>9</sup> Køber, *Et spørgsmål om nærhed*.

<sup>10</sup> Mitchell, *Demokrati på arbejdspladsen*.

om elevråd.<sup>11</sup> Mere konkret hang ønsket om et styrket medarbejderdemokrati for gymnasielærere sammen med tre faktorer. For det første udarbejdede LO i 1967 en redegørelse om demokrati på arbejdspladsen, der satte medarbejdernes krav om indflydelse på dagsordenen og påvirkede diskussionerne om medarbejderdemokrati i hele samfundet.<sup>12</sup> Dernæst foregik der i slutningen af 1960'erne en diskussion om tjenestemandreglerne, som også omhandlede forholdene mellem lærerne og de kommunale og statslige myndigheder. Men vigtigst var nok skole- og gymnasieelevers voksende krav om mere medbestemmelse og demokrati gennem oprettelse af elevråd. Disse krav blev jf. de førnævnte betænkninger bakket op af Direktoratet for Gymnasieskolerne, der også ønskede at fremme elevdemokratiet og elevernes selvstændighed.<sup>13</sup> Helt konkret førte den politiske velvilje i forhold til elevernes medbestemmelse til, at et stigende antal lærere henvendte sig til GL med ønske om, at de fik mere formel indflydelse på ledelsen.<sup>14</sup>

På det tidspunkt så gymnasiernes ejerforhold anderledes end i dag. De kommunale gymnasier, statsgymnasierne og de private gymnasier havde forskellige retningslinjer og regler for lærernes medindflydelse. De diskussioner, som fyldte i den gymnasiefaglige debat fra slutningen af 1960'erne, gjaldt primært statsgymnasielærerne, idet medarbejderindflydelsen formelt set var mindre på disse gymnasier end på de kommunale gymnasier. Reglerne for statsgymnasierne var forholdsvist uændret siden 1920, og de meget få officielle regler betød, at ledelsesretten suverænt lå hos rektor. Det springende punkt i debatten om medarbejderdemokrati var, at rektor på statsgymnasierne var formand for skolerådet modsat i de kommunale gymnasier, hvor rådet valgte sin egen formand, som indkaldte og ledte lærermøderne, og som repræsenterede lærerne sammen med rektor i visse kommunale organer.<sup>15</sup> Den begrænsede formelle indflydelse forhindrede dog ikke eksistensen af inkluderende kulturer på mange statsgymnasier. Ifølge lektor G. Mondrup, der i flere artikler i *Gymnasieskolen* i 1968 satte fokus på reglerne for medarbejderdemokrati, var mange rektorer heldigvis langt mere demokratisk, end loven tvang dem til at være.<sup>16</sup>

---

<sup>11</sup> *Det nye gymnasium*, 27. Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard og Ydesen, *Da skolen blev sin egen 1920-1970*, 62-66.

<sup>12</sup> LO, *Demokrati på arbejdspladsen*.

<sup>13</sup> Haue, "Direktoratet i Højbys tid 1963-1971", 279-283.

<sup>14</sup> Se eksempelvis Jensen: "Gymnasieskolens demokratisering" 127-128. Lilsig: "Lærerådets kompetencer", 191.

<sup>15</sup> Lilsig: "Lærerådets kompetencer", 191.

<sup>16</sup> Mondrup: "Har vi demokrati på arbejdspladsen", 807.

Som det også var tilfældet på universitetsområdet med styrelsesloven i 1970, flugtede det politiske systems interesser i nogen grad med både lærernes og elevernes krav om demokratisering.<sup>17</sup> Regeringen ønskede at modernisere skolerådene ved statsgymnasierne, og Undervisningsminister Helge Larsen tilkendegav i et debatindlæg i *Politiken* i sommeren 1968, at en større medbestemmelse for statsgymnasielærerne ville ”afskaffe det sidste levn fra en patriarkalsk og autoritær tid”.<sup>18</sup> Hans forståelse af problemstillingen understreger, at der i samtiden var en fælles forståelse blandt både magthavere og lærere, om at fremtidens samfund krævede mere demokratiskindede organisationer.

På trods af den politiske imødekommenhed, var der ikke enighed om, hvor langt demokratiseringen skulle gå. I sommeren 1968 førtes der en længere debat om lærerens demokrati på gymnasieskolerne i *Politiken*. En lærer ved et kommunalt gymnasium gav udtryk for, at de demokratiske tilstande heller ikke på disse gymnasier var indført, da lærerrådene kun var rådgivende organer uden virkelig kompetence.<sup>19</sup> Helge Larsen slog fast, at der fra ministeriets side udelukkende var tale om at fjerne hindringer for, at demokratiet på skolerne kunne udfolde sig. Den egentlige demokratisering af samarbejdsformerne måtte skolerne selv skabe.<sup>20</sup>

Da politikerne vedtog en ny bekendtgørelse for statsskolerne i 1969, indførte de lærerråd og ændrede ved den formelle side af ledelsen, idet lærerne fik høringsret- og pligt til forskellige dele af ledelsens beslutninger.<sup>21</sup> Hvert statsgymnasie skulle have et lærerråd, en lærerforsamling og et samarbejdsudvalg. Derved bestod ledelsen formelt set af rektor, lærerråd og skoleråd. Lærerrådets formand, der ikke måtte være rektor, kunne indkalde rådet efter behov.<sup>22</sup> Med de nye regler fik lærerne som kollektiv medbestemmelse på nogle områder af skolens ledelse. Lærerrådet fik kompetence til at afgøre spørgsmål om anskaffelse eller fornyelse af undervisningsmidler og større inventargenstande, fordeling af stipendier og flidspræmier, principperne for tildeling af gensidige vikartimer, vagttimer og lignende. Ligeledes fik lærerrådet kompetence til at afgive skolens indstilling vedrørende forsøgsundervisning, anskaffelse eller fornyelse af andre undervisningsmidler og større inventargenstande. Høringspligten gjaldt principperne for elevoptagelse, spørgsmål om forholdsregler over for elever ved disciplinære forse-

---

<sup>17</sup> Hansen, *Studenter, polit.er, professorer*.

<sup>18</sup> ”Elevdemokrati og demokrati i gymnasieskolen”, 831.

<sup>19</sup> *Ibid.* 832

<sup>20</sup> *Ibid.* 832.

<sup>21</sup> Undervisningsministeriet, ”Bekendtgørelse om lærerråd, lærerforsamlinger og samarbejdsudvalg ved statens gymnasieskoler m.m.”, 97-99.

<sup>22</sup> *Ibid.* 98.

elser af grovere karakter, antallet af klasser og grenhold, time- og fagfordelingsplaner, stillingsopslag og stillingsbesættelser for så vidt angår fagkombination, budgetforslag, byggesager, årsprøvernes ordning og omfang, vikartimernes fordeling ved længere vakancer, ekskursioner og skolelokalernes anvendelse til andet formål end skolens undervisning.<sup>23</sup>

Nogle få år efter i 1972 indførtes lærerråd på de private gymnasier med nogenlunde samme regler og kompetencer som for de statsansatte gymnasielærere.<sup>24</sup> Der var således tale om inddragelse i væsentlige spørgsmål og en nedbrydning af afstanden mellem ledelse og lærere, selvom reglerne forsat forankrede ledelseshierarkiet med rektor som den ansvarlige leder. Samtidig var der skabt en ny situation, hvor lærerne på de private gymnasier og på statsgymnasierne havde mere formel indflydelse end de kommunalt ansatte. På trods af både direktoratet, undervisningsministeren og rektorernes velvilje over for lærerrådsbestemmelserne kritiserede GI og flere gymnasielærere, at lærerrådene ikke fik større indflydelse. Eksempelvis ønskede lærere fra GI Hellerup Gymnasium, at lærerrådet fik besluttende myndighed i alle sager vedrørende deres skole.<sup>25</sup> Som hovedsynspunkt fastholdt GL, at lærerrådet burde have besluttende myndighed i alle sager, hvor det ikke klart kunne godtgøres, at afgørelsen alene tilkom andre instanser eller måtte deles med disse. GL ønskede på den baggrund ikke at tage ansvar for de nye bestemmelser.<sup>26</sup> Demokratiseringsfasen var således kendetegnet af vedvarende lærerkritik af den fortsat hierarkiske ledelse og krav fra lærere om yderligere demokratisering.<sup>27</sup>

Med til demokratiseringsfasen hørte, at loven om samarbejdsudvalg blev udvidet, så der fra 1969 skulle være samarbejdsudvalg på samtlige gymnasier.<sup>28</sup> Formelt set opstod de første samarbejdsudvalg for offentligt ansatte i 1949, men de slog først for alvor igennem i slutningen af 1960'erne. I samme periode udvidedes samarbejdsudvalgenes kompetence, således at de fik medbestemmelse ved fastlæggelsen af principper for tilrettelæggelse af de lokale arbejds-, sikkerheds- og velfærdsforhold samt personalepolitik. Tidligere var samarbejdsudvalgenes opgaver alene samarbejde, rådgivning og oplysning.<sup>29</sup> I de følgende år klargjorde samarbejdsaftalen, at samarbejdsudvalgets opgaver var både at modtage information og drøfte alle forhold af be-

---

<sup>23</sup> Ibid. 98.

<sup>24</sup> Undervisningsministeriet, "Bekendtgørelse om lærerråd, lærerforsamlinger og samarbejdsudvalg ved private gymnasieskoler m.m." 149.

<sup>25</sup> Olsson, "Til direktøren for gymnasieskolerne hr. S. Højby", 1330.

<sup>26</sup> Lilsig, "Nye ordrer om lærerråd", 68.

<sup>27</sup> Se Frandsen et. al. "Gymnasieskolens (manglende) demokratisering".

<sup>28</sup> Bryld et.al. *GL 100*, 176.

<sup>29</sup> Olsen, "Fra reglement til rammeaftale – 50 år med samarbejdsudvalg i staten", 10.

tydning for virksomhedens/institutionens arbejds- og personaleforhold, herunder dens økonomiske stilling og større rationaliseringsforanstaltninger og arbejdsomlægninger og at være medbestemmende ved fastlæggelse af retningslinjer for tilrettelæggelsen af virksomhedens/institutionens arbejds- og personaleforhold.<sup>30</sup>

I forbindelse med de kommunale gymnasiers overgang til amterne i 1973 skete der ingen forandring, hvad angik de formelle regler for medindflydelse, men i 1978 gav tre ændringer mere medbestemmelse til de ansatte på både de amtskommunale og statslige gymnasier. I 1978 ændredes de amtskommunale gymnasiers skolenævn til skoleråd, og her fik lærerrådet fordoblet dets mandat fra et til to og udvidet stemmeret.<sup>31</sup> Lærerrådet havde i samarbejde med skolerådet ansvar for forskellige områder, som skolehjemsamtaler, oplysningsarbejde i forhold til forældrene og den ugentlige arbejdsplan.

I 1978 udsendte ministeriet en bekendtgørelse med beslutning om, at de amtskommunale gymnasier skulle have lærerråd, lærerforsamlinger og fællesudvalg med forskellige kompetencer og faste møder. Bekendtgørelsen fra 1978 om lærerråd, lærerforsamlinger og fællesudvalg ved de amtskommunale gymnasier gav lærerrådet høringsret til spørgsmål om forholdsregler overfor elever ved disciplinære forseelser af grovere art, antallet af klasser og grenhold, time- og fagfordelingsplaner, stillingsopslag og indstillinger om stillingsbesættelser for så vidt angår fagkombinationen, forslag til skoleplan og ændringer i denne, herunder oprettelse og nedlæggelse af budgetforslag, vikartimernes fordeling ved længere vacancer og principperne for ekskursioner. Lærerrådet havde kompetence til at bestemme ordning og omfang af mundtlige årsprøver.<sup>32</sup> Samtidig ændredes bekendtgørelsen for statsskolerne, så lærerrådet fik udvidet kompetence til også at beslutte principper for tildeling af gensidige vikartimer og indstilling om den ugentlige arbejdsplan.<sup>33</sup>

Kendetegnende for demokratiseringsfasen var det vedvarende faglige og politiske ønske om demokratisering gennem medarbejderindflydelse samt et generelt normopbrud, der viste sig på mange forskellige områder i forholdet til autoriteter. Demokratiseringsfasen involverede også handelsskolerne, der i 1982 fik lovbestemte lærerråd og lærerforsamlinger. Bestemmelserne

---

<sup>30</sup> Finansministeriet. *Cirkulære om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 1979, paragraf 3.

<sup>31</sup> "Cirkulære om valg af skoleråd ved gymnasieskoler uden for København". *Gymnasieskolen* 1978, 418-419.

<sup>32</sup> "Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 531 af 18. oktober 1978 om lærerråd, lærerforsamlinger og fællesudvalg ved de amtskommunale og kommunale gymnasieskoler", 459.

<sup>33</sup> Undervisningsministeriet, "Bekendtgørelse om lærerråd, lærerforsamlinger og fællesudvalg ved statens gymnasieskoler m.v.", 111.

var inspireret af forholdene for det almene gymnasium, og lærerrådet valgte sin egen formand, der ikke kunne være skolens forstander. Lærerrådet havde høringsret til spørgsmål om antallet af klasser og tilvalgshold, forslag til normeringsplan og ændringer i denne, herunder oprettelse og nedlæggelse af stillinger, stillingsopslag og indstilling om stillingsbesættelser, for så vidt angår fagkombinationer, time- og fagfordeling, vikartimernes fordeling ved længere vakancer, byggesager, budgetforslag. Lærerrådene skulle afgive indstilling om iværksættelse af forsøgsundervisning, anskaffelse eller fornyelse af undervisningsmidler og større inventargenstande, fastsættelse af principper for tildeling af vikartimer, vagttimer, eksamenstilsyn og lignende, fordeling af stipendier, legater og flidspræmier, medmindre indstillingsretten var henlagt til andre, spørgsmål om eventuelle forholdsregler over for elever ved alvorlige disciplinære forseelser, afholdelse af introduktionsdage, studieuger og lignende.<sup>34</sup> Påfaldende nok gik demokratiseringsbølgen uden om de tekniske skoler, der fastholdt deres traditionelle styring og kobling mellem erhverv og uddannelse.

Et yderligere udslag af denne demokratiseringsbølge var de forsøg, der blev ført på forskellige statsgymnasier i 1970'erne. Det Fri Gymnasium, der blev oprettet i 1970 var et særeksempel, men på andre som eksempelvis Avedøre og Herlev statsgymnasium blev forskellige forsøg med udvidet medbestemmelse etableret.<sup>35</sup> Det Fri Gymnasium havde dog kun internt kollektiv ledelse og derved mere medarbejderindflydelse end andre skoler. Formelt set var rektor fortsat den ansvarlige leder for gymnasiet.<sup>36</sup>

Det er værd at erindre, at disse forandringer fandt sted i et forholdsvist ensartet gymnasium med et udpræget fagbureaukrati, hvor den enkelte lærer som fagspecialist og selvforvalter orienterede sig efter sit fag og ministeriets tilsyn. Der var tale om en mere traditionel form for ledelse og styring, hvor regeldannelsen blev til uden politisk indblanding, men med sammenhæng mellem sektorens ansatte og embedsmændene, der pga. sektorens størrelse i vid udstrækning kendte hinanden.<sup>37</sup> Samtidig kendetegnes perioden også ved et opbrud og en overgang fra dannelsesgymnasiet til faggymnasiet, som kom til udtryk ved reformen i 1987. Det var således signifikant, at reglerne for stats-, kommunale og private gymnasier samt handelsskolerne alle ændredes efter nogenlunde samme model med medbestemmelse på visse områder til lærerrådet. Kun de tekniske skoler fik ikke formelle lærerråd. I løbet af 1980'erne blev dette paradigme

---

<sup>34</sup> Undervisningsministeriet, *Bekendtgørelse om lærerråd og lærerforsamlinger ved handelsskolerne*.

<sup>35</sup> Larsen, "Forsøgsgymnasierne"

<sup>36</sup> Munck, "Det frie Gymnasium", 11.

<sup>37</sup> Jakobsen og Mortensen: "Det formelle fundament", 41.

udfordret af en politisk og administrativ nytænkning, der lagde mindre vægt på lærernes medindflydelse.

### *Omstruktureringsfase*

Demokratiseringsfasen blev fra slutningen af 1980'erne gradvist afløst af en omstruktureringsfase, hvor politikere og ministre satte ledelse frem for udvidet medarbejderindflydelse i centrum, når det angik medarbejderdemokrati. Med virkning fra 1. januar 1986 overtog amterne ansvaret for statsgymnasierne. Efter anbefaling fra et udvalg nedsat af Undervisningsministeriet blev det reglerne vedrørende lærerråd på de amtskommunale gymnasier, der fremover skulle gælde på gymnasierne og altså ikke statsskolernes retningslinjer. Et mindretal blandt udvalgets repræsentanter fra GL kritiserede ændringen, da den dermed ville fratage lærerrådene på statsskolerne deres hidtidige ret til at anskaffe undervisningsmidler og større inventargenstande. Udvalgets flertal begrundede indstillingen med, at indførelsen af de tidligere statsgymnasiers regler ville stride mod den kommunale styrelseslov.<sup>38</sup> Set i bakspejlet var denne ændring et første tegn på, at de foregående års demokratiseringstanker var kommet i modvind. Ved en revisionen af lærerråds- lærerforsamlings- og fællesudvalgsbekendtgørelsen i 1988 blev ændringen stadfæstet, samtidig med at enkelte andre retningslinjer blev ændret. Hvor lærerrådet i den forrige bekendtgørelse fra 1978 skulle afgive indstilling om den ugentlige arbejdsplan, blev det i 1988 et spørgsmål, som lærerrådet skulle høres om i 1988.<sup>39</sup>

Omstruktureringsfasens forandringer, der kulminerede med styrelsesloven i 1990, skal ses i sammenhæng med, at den borgerlige regering i begyndelsen af 1980'erne igangsatte et moderniseringsprogram for den offentlige sektor, hvor en række reformer forandrede udformningen af velfærdsstaten. Disse moderniseringsbestrebelse responderede på 3 forskellige problemer, som politikere og fagfolk iagttog i den offentlige sektor.<sup>40</sup> For det første kom der i kølvandet på 1970'ernes økonomiske krise stor bevågenhed omkring de voksende offentlige udgifter og forhold til den samfundsøkonomiske balance. Med reformer forsøgte de politiske aktører fra da af at udgiftstyre og stramme den offentlige sektors budgetter ved samtidig at øge Finansministeriets indflydelse på de enkelte ministerier. For det andet fokuserede politikerne på det of-

---

<sup>38</sup> Pedersen, *Rapport fra udvalg vedrørende det centrale pædagogiske tilsyn*, 20.

<sup>39</sup> Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse om lærerråd, lærerforsamlinger, elevråd og fællesudvalg ved gymnasieskoler, studenterkurser og 2-årige kurser til højere forberedelseksamen*.

<sup>40</sup> Pedersen, *Forhandlet forvaltning*. Pedersen, "Ledelsesrummet i managementstaten", 108-109. Raae og Hjort, *Velfærdsledelse i gymnasiet*, 10.



fentliges interne effektivitetsproblemer. Målsætningen var at effektivere de enkelte velfærdsinstitutioner, så de ikke bare blev mindre omkostningstunge, men også mere effektive og producerede mere for skattekrone. For det tredje fokuseredes der på at gøre de offentlige institutioner konkurrencedygtige ved bl.a. at lade bevillinger afhænge af resultater og service.

De centrale metoder til at modernisere og effektivisere den offentlige sektor var bl.a. at decentralisere ved uddelegering af ansvar og udskillelse af den offentlige sektor i flere selvstændige driftsenheder. For fortsat at styre udviklingen centralt og opretholde en fælles kvalitet i hele landet blev decentraliseringen kombineret med koncern- og kontraktstyring. Begreberne Human Resource Management og New Public Management har indfanget dette dobbelte sigte, som over tre årtier radikalt udfordrede principperne bag den offentlige forvaltning, og medførte et stort fokus på offentlig ledelse.<sup>41</sup> I sin grundform fungerer New Public Management som en samlet betegnelse for de forskellige styringsmetoder, der med inspiration fra den private sektor søgte at skabe en mere serviceminded og dynamisk offentlige sektor fra 1980'erne og frem. Den konkrete udvikling af den offentlige sektors styring kan dog ikke karakteriseres som en rendyrket liberalisering og markedstænkning, men som en udvikling med modsatrettede tendenser, hvor både markedsgørelse, brugerinddragelse og statslig regulering dominerede.<sup>42</sup> Som Kurt Klaudi Klausen har argumenteret for, slog New Public Management igennem på bestemte måder i Danmark og i forskellig tempo.<sup>43</sup> Samtidig var erfaringerne heller ikke entydigt positive, idet indførelsen af de nye styringsværktøjer skabte fornyelse og bedre økonomistyring, men også mere kontrol og bureaukrati, der svækkede tilliden mellem ledelse og medarbejdere.<sup>44</sup>

For gymnasierne foregik introduktionen af moderniseringen gradvist og først endeligt i 2000'erne, Men debatten blomstrede fra tidligt i 1980'erne. Undervisningsminister Bertel Haarder lagde ikke skjul på sit ønske om at forandre uddannelsessektoren med fokus på rambestyring, selvforvaltning og som konsekvens mindre kollektiv indflydelse til lærerne.<sup>45</sup> I 1982, samme år han tiltrådte som minister, forfattede Haarder i samarbejde med gymnasieadjunkt Jørgen Granum-Jensen og fagkonsulent Asger Sørensen et debatoplæg, med synspunktet,

---

<sup>41</sup> Pedersen, "Ledelsesrummet i managementstaten", 104.

<sup>42</sup> Greve, *Offentlig ledelse*, 9-10. Klausen, *Skulle det være noget særligt?*, 29.

<sup>43</sup> Klausen, *Skulle det være noget særligt?*, 60-78.

<sup>44</sup> Klausen, *Strategisk ledelse i det offentlige*, 41-42. Klausen, "Hvad betyder konkurrencestaten for medarbejdere og kritikere?", 234. Klausen: "New Public Management er en del af fremtidens løsning".

<sup>45</sup> Undervisningsministeriet, *Økonomistyring af uddannelsesinstitutioner*.

at 1980'ernes vigtigste kulturkamp foregik i gymnasierne.<sup>46</sup> Båret af en bestemt liberal fortolkning af nærdemokrati og velfærdsstatskritik ønskede Haarder at reducere lærerernes indflydelse og fremme brugernes magt over for producenterne, som han formulerede det allerede i begyndelsen af 1970'erne.<sup>47</sup> Som minister kritiserede han bureaukratiet og ønskede at gøre op med et rigidt regelryddi og styrke brugerdemokratiet.<sup>48</sup> Samlet set involverede Haarders syn på decentralisering styrkelse af skoleledelsen og et demokratisyn, der satte brugerne forstået som forældrene i centrum frem for lærerene.<sup>49</sup> Sammen med ønsket om mere udbredt rammestyring, signalerede ministeren dermed også et opgør med, hvad han opfattede som tendenser til kollektiv ledelse.

Efter et forslag fra SF om selvforvaltning og øget medarbejderindflydelse på tekniske skoler og handelsskoler forklarede Haarder i 1988 sin modvilje mod at støtte forslaget. Selvom han var en varm fortaler for decentralisering, så han bekymrende til forslagsstillernes ideer om selvforvaltning. ”Jeg vil gerne tage afstand fra forslaget om kollektiv ledelse af skolerne. Jeg mener for det første, at vi har gjort nogle erfaringer med kollektiv ledelse, som gør, at vi ikke længere kan betragte kollektiv ledelse som et fremskridt, som en fremtidsvision, som noget, der er nærmest en naturlig forlængelse af enhver demokratisk tankegang. I dag er vi blevet klar over, at dårlig ledelse måske er demokratiets værste fjende.”<sup>50</sup> Ministeren gjorde således demokrati til et spørgsmål om ledelse, og understregede derved, at rammerne for medarbejderdemokratiet ikke længere skulle forstås som øget medarbejderindflydelse, men i højere grad god og stærkere ledelse.

Med det tiltagende politiske fokus på omkostnings og effektivitetsbestræbelser i 1980'erne, voksede behovet for diskussion om demokrati, ledelse og især fordelingen af kompetencer inden for ledelsen. En arbejdsgruppe nedsat af undervisningsministeriet i 1984 med rektor for Helsingør Amts Gymnasium Uffe Gravers Pedersen i spidsen ønskede mere differentierede gymnasieledelser med større beføjelser til studieelektorer og administrative inspektorer.<sup>51</sup> I 1969 blev der med de nye tjenestemandregler indført mulighed for studieelektorer, der kunne tillægges pædagogiske opgaver. Ifølge rapporten blev de ikke rigtig benyttet, og derfor anbefalede

---

<sup>46</sup> Haarder, Granum-Jensen, Sørensen, *Kampen om gymnasiet*.

<sup>47</sup> Haarder, *Statskollektivism og spildproduktion*. Haarder, *Institutionernes tyranni*.

<sup>48</sup> Haarder, ”Perestrojka i den offentlige sektor”.

<sup>49</sup> Gleerup, ”Gymnasiet som subsystem i det offentlige system”.

<sup>50</sup> *Folketingsstidende 1987-1988: Forhandlingerne*, s. 7130.

<sup>51</sup> Pedersen, *Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiets fremtid*, 42-44.

arbejdsgruppe mere bredde i ledelsen.<sup>52</sup> Også i GL var man opmærksom på problemerne vedrørende gymnasieledelse og sammenhængen mellem fagforeningens arbejde for en flad struktur og de nye ledelsestanker. I 1988 afholdt GL en konference om ledelse og demokratisering af gymnasierne og HF, hvor GL's formand Birgit Smedegaard Olesen erkendte, at GL's politik om den flade struktur måske måtte revurderes.<sup>53</sup> Håbet var dog fortsat, at en kommende bekendtgørelse ville styrke medarbejderindflydelse.<sup>54</sup>

Forandringen kom i 1990, da Folketinget vedtog en ny styrelseslov for gymnasierne, der både øgede bestyrelsernes indflydelse og afskaffede lærerrådene. Gymnasiereformen i 1987 hvor valggymnasiet afløste grengymnasiet står selvsagt som den væsentligste reform i perioden frem til 2005, men for medarbejderdemokratiet fik styrelsesloven i 1990 større betydning. Den store ændring gjorde, at der kom mindre regelstyring i forhold til gymnasiets virksomhed og forøget målstyring. Derved ændrede hele ledelsesgrundlaget, og gymnasierne skulle i højere grad end tidligere agere selvstændigt.<sup>55</sup> For de almene gymnasier betød forandringerne, at den eksterne indflydelse blev styrket ved indførelse af skolebestyrelser og for alle de gymnasiale uddannelser, at bestemmelser om lærerråd, lærerforsamlinger og fællesudvalg blev afviklet.

Fra 1991 erstattedes de gamle skoleråd af skolebestyrelser med større ekstern indflydelse og udvidet forældrerepræsentation. For de almene gymnasier var bestemmelserne mindre detaljeret og med en knap så stor forældrerepræsentation som på folkeskoleområdet.<sup>56</sup> Formålet med de almene gymnasiers bestyrelser var, at de skulle øge decentraliseringen, være ambassadører i lokalområdet, styrke lokalinteresser i lokalområdet og være sparringspartner for rektor. De nye bestyrelser bestod af to forældrerepræsentanter, to lokalrepræsentanter og en kommunalrepræsentant, der altså ikke havde deres daglige gang på skolen. Derudover fastslog loven, at skolens personale og elevgruppe ikke måtte udgøre et flertal af bestyrelsen.<sup>57</sup> Derved markerede ministeriet, at skolens demokrati ikke kun indebar ansvar for de folkevalgte og medarbejderne, men også brugerne repræsenteret ved forældrene og eksterne aktører i lokalområdet. Tilsvarende blev lærerens indflydelse reduceret.

---

<sup>52</sup> Ibid. 44. Haue, "Forsøgstiden", 345.

<sup>53</sup> Balslev et.al. "Det er behov for en ny ledelsesstruktur i gymnasiet", 401.

<sup>54</sup> Szomlasiski, "Ny bekendtgørelse om lærerråd etc. under udarbejdelse", 31.

<sup>55</sup> Abrahamsen, *Bag den åbne dør*, 20.

<sup>56</sup> Floris og Bidsted, *Bestyrelsen ved skolen og gymnasiet*, 48-51.

<sup>57</sup> Undervisningsministeriet, *Lov om gymnasiet m.v.* paragraf 10.

Samtidig blev rektors stilling som skolens leder generelt styrket, bl.a. ved en præcisering af rektors centrale rolle som personaleleder.<sup>58</sup> De centralt fastsatte detaljerede regler om lærerråd, fællesudvalg mv. ophævedes, idet det fremover skulle være en lokal afgørelse, hvorledes samarbejdet skulle organiseres. I stedet for de afviklede lærerråd indførtes pædagogisk råd, der skulle være rådgivende for rektor, og skulle omfatte rektor og alle skolens lærere.<sup>59</sup> Loven fastsatte ingen bestemmelser om mødeledelse, og det skulle samtidig være op til den enkelte skole, om den fortsat ville opretholde fællesudvalget eller lærerforsamlingen. Det blev op til det enkelte amtsråd, om det pædagogiske råd selv kunne vælge sin mødeleder, eller om rektor skulle være født mødeleder. Loven klargjorde, at såfremt en lærer fik hvervet ville den pågældende ikke få andre udførende funktioner og ville ikke indgå i ledelsesstrukturen. Således sikredes det, at lærernes indflydelse blev mindsket. Den efterfølgende revision af bekendtgørelsen fra 1991 ophævede i tråd hermed bekendtgørelsen fra 1988 og bestemmelserne om lærerråd, lærerforsamlinger og fællesudvalg.<sup>60</sup> Dermed var der sket en klar nedprioritering af lærergruppens kollektive indflydelse.

Lærernes indflydelse skulle herefter formidles gennem deres repræsentanter i skolebestyrelsen og samarbejdsudvalget, hvor de havde hørings- eller indsigelsesret til dele af skolens ledelse. Medarbejderindflydelsen rykkede således i højere grad over til samarbejdsudvalgene, men reglerne for samarbejdsudvalgene gennemgik også nogle forandringer, hvor graden af udvalgenes medbestemmelse blev mindre specifik. Den i 1990 ændrede samarbejdsaftale 1990 tog udgangspunkt i omstillingerne i den offentlige sektor, som ifølge aftaleteksten medførte store forandringer med mål og rammestyring samt større ledelses ansvar, og at dette ansvar skulle lede til et fokus på medarbejderinddragelse.<sup>61</sup> Sammenlignet med aftalen fra 1979 var aftalen i 1990 dog mindre klar i forhold til spørgsmålet om medarbejderindflydelse. Aftalen fra 1979 klargjorde, at en styrkelse af medarbejdernes interesse for virksomhedens/institutionens effektivitet og sikring af arbejdstilfredsheden indebar ”at der på alle trin i statens virksomheder og institutioner anvendes ledelsesformer, som indebærer den videst mulige delegation af ansvar og beføjelser til den enkelte medarbejder eller grupper af medarbejdere. Der skal herved gives

---

<sup>58</sup> Ibid. paragraf 12 og 15.

<sup>59</sup> Ibid. paragraf 13.

<sup>60</sup> Undervisningsministeriet, *Bekendtgørelse om gymnasiet*, paragraf 25 stk. 2.

<sup>61</sup> Finansministeriet. *Cirkulære om Aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 1990.

de ansatte mulighed for at være medbestemmende ved arbejdets tilrettelæggelse og udformningen af deres egen arbejdssituation og for at øve indflydelse i beslutningsprocesserne.”<sup>62</sup> I aftalen præciseredes medbestemmelsen for arbejds- og personaleforhold i henholdsvis ni og syv punkter, hvilket ikke var tilfældet i aftalen fra 1990.<sup>63</sup>

Til sammenligning tolkede aftalen i 1990 medarbejdermedbestemmelse i ly af omstillingen af den offentlige sektor, der pågik i de år: ”Omstillingsprocessen forudsætter engagerede, effektive og kvalitetsbevidste medarbejdere. Det er derfor af afgørende betydning, at de enkelte medarbejdere kan se sig selv som en del af en sådan proces” Der var altså tale om, at medarbejderne skulle føle sig loyale med ledelsens beslutninger, hvilket flyttede fokus fra en enkelte medarbejders indflydelse til institutionens helhedsinteresser: ”Samarbejdet skal inddrage så mange som muligt i det daglige samarbejde og øge medarbejdernes forståelse for institutionens drift og økonomi for herigennem at skabe fælles accepterende rammer om institutionens målsætning. Samarbejder skal desuden sikre medarbejderne udviklingsmuligheder samt medbestemmelse ved arbejdets tilrettelæggelse og udformningen af deres egen arbejdssituation.”<sup>64</sup> Der var fortsat medbestemmelse på arbejds- og personaleforhold, men disse var i mindre grad specifikke. Samtidig blev medarbejderdemokratiet også styrket i 1990’erne. Som konsekvens af medarbejderkritik af moderniseringen af den offentlige sektor i 1990’erne erkendte Finansministeriet, at effektiviseringerne måtte suppleres af større medarbejderinddragelse og delagtiggørelse på centrale udviklinger.<sup>65</sup> På den baggrund indførtes både medarbejderudviklingssamtaler og forsøg med MIO-udvalg på statslige arbejdspladser, som siden blev en generelt anvendt institution på offentlige arbejdspladser.<sup>66</sup>

Omstruktureringen og moderniseringstankerne slog især igennem i erhvervsgymnasierne, der i 1992 overgik til selveje og finansieredes gennem taxametersystem. Året før i 1991 afskaffedes lærerråd og lærerforsamlinger på handelsskolerne.<sup>67</sup> I modsætning til de lovfaste elevråd skulle det være op til skoleledelsen at afgøre, om de ville oprette lærerråd. De nye, indflydelsesrige

---

<sup>62</sup> Finansministeriet. *Cirkulære om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 1979.

<sup>63</sup> Ibid. paragraf 5.

<sup>64</sup> Finansministeriet, *Cirkulære om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 1990, 5.

<sup>65</sup> Finansministeriet, *Medarbejder i staten – ansvar og udvikling*.

<sup>66</sup> Olsen, “Fra reglement til rammeaftale – 50 år med samarbejdsudvalg i staten”, 19.

<sup>67</sup> Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse om ophævelse af bekendtgørelse om lærerråd og lærerforsamlinger ved handelsskolerne*

bestyrelser fastlagde, at lærerne havde en repræsentant sammen med det teknisk-administrative personale uden stemmeret i bestyrelsen.<sup>68</sup>

I løbet af 1990'erne fokuserede gymnasierne på at omstille sig til de nye ledelsesformer og det udvide ledelsesansvar. Den nye lovgivning betød således ikke nødvendigvis, at de enkelte skoler ændrede deres praksis, hvad angik lærerens indflydelsesmuligheder. Der var således tale om et brud med de formelle regler, men formentlig også en stor grad af tilpasning og kontinuitet i forhold til tidligere. Ofte bevarede skolerne deres lærerråd. Således bragte *Gymnasieskolen* en artikel om Aalborg Katedralskole i 1993, hvor det fremgik, at skolen havde bevaret lærerådets kompetencer ved at flytte dem over i det nye pædagogiske råd.<sup>69</sup>

På flere gymnasier foregik der forsøg med teamledelse efter, at lærerrådene overgik til pædagogiske råd.<sup>70</sup> Spørgsmålet blev, hvordan man kompenserede for manglen på et formelt beslutningskraftigt organ som lærerrådet. Rektor manglede ressourcer og lærerrådene havde ikke kompetencer, og man diskuterede derfor oprettelse af mellemliderstillinger.<sup>71</sup> I 1987 skete en opgradering af den administrative inspektor, og i perioden 1993-99, hvor funktionen som rektors stedfortræder indførtes, blev antallet af inspektorer på den enkelte skole fordoblet, og opdelingen mellem en pædagogisk og en administrativ ledelse udviklet.<sup>72</sup> Et udslag af New Public Management tankegangen slog for alvor igennem med ledelsesreformerne i 1992, der foruden nye krav om dokumentation af kvalitetsudviklingen skabte nye mellemliderfunktioner, og i Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser fra 1999, der placerede ledelse som et uomgængeligt fænomen.<sup>73</sup> I tiden før reformerne havde rektor ansvaret for skolens drift med normalt to inspektorer. Men i 1990'erne begyndte en kompleksforøgelse af gymnasieskolens organisatoriske liv, hvor nye styringsformer med flere mellemledere kom til.<sup>74</sup> I 1994 vedtog Amsrådsforeningen en ny ledelsesmodel for gymnasierne, der indførte en teamledelsesmodel, hvor rektor og et antal inspektorer udgjorde et ledelsesteam, dvs. med en rektor, en ledende inspektor og 2-4 inspektorer.<sup>75</sup>

---

<sup>68</sup> Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse af lov om erhvervsskoler*, paragraf 5, stykke 3.

<sup>69</sup> Balslev, "Decentralisering og medbestemmelse".

<sup>70</sup> Se Szomlajski, "Teamledelse virker".

<sup>71</sup> Szomlajski, "Skoleråd, lærerråd og rektor", 341-342.

<sup>72</sup> Abrahamsen, "Rektor som forandringsagent", 103-104.

<sup>73</sup> Undervisningsministeriet. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. Beck, "Modernitetsdiskurs og lærerbevidsthed", 13.

<sup>74</sup> Beck, *Pædagogikum mellem teori og praksis*,

<sup>75</sup> Kolding og Madsen, "Ny ledelsesstruktur på Gymnasier og HF-kurser?".

Med nye krav til elevernes kompetencer og med teamsamarbejde kom den tidligere flade struktur med lærerautonomi under pres.<sup>76</sup> Lærerne skulle nu i højere grad forpligtes på ansvar for hele skolen og ikke kun deres eget fag. Interessen for ledelse slog for alvor igennem i 1990'erne.<sup>77</sup> I kølvandet på gymnasiernes transformationer og det udvidede, mere komplekse ledelsesrum voksede forskningsinteressen for gymnasieledelse.<sup>78</sup> I 1990'erne blev der eksempelvis oprettet en egentlig lederuddannelse tilknyttet syddansk universitet, og herfra er der sprunget en række selvstændige studier af gymnasieledelse, der har fokuseret på rektorenes nye opgaver.<sup>79</sup>

Der var således tale om et nyt syn på ledelsen og et klart politisk valg til fordel for rektor, der blev videreført af den Socialdemokratiskledede koalitionsregering i 1990'erne. Således var der ingen politisk interesse for at genintroducere lærerrådets formelle kompetencer i regeringens lov om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet vedtaget i 2000. Demokrati handlede i denne forbindelse om elevernes inddragelse og ikke medarbejderdemokratiet, og loven ændrede ikke bestemmelser om medarbejderindflydelsen.<sup>80</sup> To år senere erklærede undervisningsminister Margrethe Vestager sig tilfreds med udviklingen i et svar til et beslutningsforslag fremsat af Søren Kolstrup og Jette Gottlieb fra Enhedslisten. Forslagsstillerne ønskede at styrke gymnasiernes pædagogiske råd ved at tildele dem nogle af de kompetencer, som det forgangne lærerråd havde haft, såsom høringsret i alle spørgsmål vedrørende skolens drift og beslutningsret i pædagogiske spørgsmål herunder bl.a. årsplan undervisningsmidler.<sup>81</sup> Undervisningsministeren afviste forslaget med henvisning til to argumenter. På den ene side ville en øget beslutningskompetence til lærere og elever svække den folkelige indsigt og den kontrol, der repræsentative amtskommunale demokrati havde på udviklingen.<sup>82</sup> På den anden side understregede ministeren, at regeringen havde til hensigt at skabe grundlaget for et konstruktivt samarbejde mellem ledelse og lærere, men ikke at flytte ledelseskompetencen eller ændre på ledelsesstrukturen: "Det er, fordi jeg synes, der var en række problemer med den kollektive ledelse, som vi kendte fra omkring midten af 1970'erne til omkring 1990, og det var jo bl.a. at grupper eller enkeltpersoner kunne blive marginaliseret, beslutningsvejene kunne blive helt uigennemsigtige, og ledelsen komme til at stå uden reelle handlemuligheder og dermed også

---

<sup>76</sup> Beck, "Modernitetsdiskurs og lærerbevidsthed", 36.

<sup>77</sup> Rennison, *Ledelsens genalogi*.

<sup>78</sup> Se bl.a. Danmarks Evalueringsinstitut, *Ledelse af et gymnasium i forandring*.

<sup>79</sup> Se bl.a. Raae, "Rektor tænker organisation".

<sup>80</sup> Undervisningsministeriet, *Lov om ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område*.

<sup>81</sup> Kolstrup og Gottlieb, *Forslag til folketingsbeslutning om styrkelse af pædagogisk råd og elevråd/kursistråd i folkeskolen, i det almene gymnasium, ved højere forberedelseksamen (hf) og på VUC*.

<sup>82</sup> *Folketingsstidende* 2000-2001, Første behandling af beslutningsforslag nr. B 170, spl. 7315.

uden mulighed for at træffe de nødvendige ledelsesmæssige beslutninger.”<sup>83</sup> Samtidig bemærkede ministeren, at der var flere muligheder for lærernes påvirkning gennem pædagogisk råd og samarbejdsudvalgene.

Der var således tale om et markant skift, hvor ledelse og styrket rektoransvar blev anset for en væsentligere værdi end kollektiv lærerindflydelse. Der var dog ikke tale om en afvikling af demokrati, men en anden fortolkning af demokrati. Medarbejderindflydelsen var fortsat forankret i pædagogisk råd og samarbejdsudvalg, hvor det forventedes, at ledelsen inkluderede medarbejderne.

### *Ledelsesfasen*

I perioden fra begyndelsen af 2000’erne slog ledelsesparadigmet for alvor igennem ved reformer og bekendtgørelser, der ændrede på ejerforhold, bestyrelsessammensætninger, reglerne vedrørende pædagogisk råd og arbejdstidsaftalen. Kendetegnende for udviklingen var det betydelige fokus på ledelsens ansvar og opgaver samt de få ændringer i de formelle regler for lærernes medindflydelse.

Fra 2005 gennemgik gymnasieskolen tre sammenhængende reformer. Indholdsreformen i 2005, selvejereformen i 2007 og OK13 i 2013. Hensigten med reformerne var at sætte kompetenceorientering på dagsordenen, at konkurrenceudsætte uddannelserne og at tilvejebringe en decentralisering, der trak ledelse helt tæt på undervisningens kerneprocesser, samtidig med at den centrale statslige kontrol med uddannelsesproduktiviteten øgedes.<sup>84</sup> Det dobbelte formål med at decentralisere og kontrollere ledte til et betydeligt større ledelsesansvar på de enkelte gymnasier samtidig med, at antallet af bekendtgørelser og regelreguleringen om administration og ledelse steg betragteligt for STX uddannelserne.<sup>85</sup> Baggrunden for reformbestræbelserne kan sammenfattes i begrebet konkurrencestaten, der agerer samlebetegnelse for de forskellige New Public Management inspirerede reformer af den offentlige sektor fra 1980’erne og frem.<sup>86</sup> I konkurrencestatens tid udvikledes velfærdsstatens oprindelige formål med at beskytte befolkningen mod konjunkturudsving og at frigøre borgerne til selvstændighed og aktiv deltagelse i det demokratiske samfund til et ideal, om at borgeren tjener konkurrenceevnen ved at realisere egne behov. I konkurrencestaten ses offentlige udgifter som investeringer, der fremmer landets

---

<sup>83</sup> Ibid. 7316.

<sup>84</sup> Hjort og Raae: *Velfærdsledelse i gymnasiet*. 7.

<sup>85</sup> Jakobsen og Mortensen, ”Det formelle fundament”, 38-39.

<sup>86</sup> Pedersen, *Konkurrencestaten*.



udvikling i den globale konkurrence, men som samtidig nødvendiggør et konstant behov innovation og resultatmålinger.

I de senere år har politikerne ønsket at gøre op med dele af det globaliseringssyn, som kendetegner ideen om konkurrencestaten. Senest har reformen i 2017 forsøgt at styrke faglighed og fokusere mindre på tværfaglighed.<sup>87</sup> Den seneste reform har dog ikke ændret på de politiske ønsker, der som nævnt siden 1980'erne løbende har balanceret ønsker om skabe større effektivitet gennem decentralisering og større ansvar til rektorerne.

Reformerne i midten af 2000'erne styrkede skolebestyrelserne, der fik væsentlig større indflydelse på skolernes økonomi og væsentlige beslutninger. Gymnasieloven i 1990 havde indledt en professionalisering af bestyrelsesarbejdet, men med selvejereformen i 2007 udvidedes denne indflydelse betragteligt. Idealet var professionelle bestyrelser, som mindede om forhold i erhvervslivet. Bestyrelsen skulle bestå af 6-10 medlemmer, flertallet af medlemmer skulle fortsat være udefrakommende, primært fra den enkelte institutions lokalområde, og forældrene skulle ikke længere repræsenteres. Kun et udefra kommende medlem kunne være formand. Medarbejderne havde fortsat to repræsentanter, hvor kun den ene havde stemmeret.<sup>88</sup>

Reglerne for gymnasielærernes medindflydelse i pædagogisk råd ændredes ikke meget, men mindskedes i forbindelse med de almene gymnasiers overgang fra amterne til statsligt selveje i 2007. Samme år udsendte ministeriet en ny bekendtgørelse, der gav ledelsen mere rum til at styre rådsmøderne uden, at lærernes indflydelse blev nærmere fastlagt. Pædagogisk råd skulle omfatte institutionens leder, eventuelle afdelingsledere samt alle de lærere, der underviste på institutionen. Det pædagogiske råd var rådgivende for institutionens leder i pædagogiske spørgsmål, og institutionens leder skulle beslutte, hvilke spørgsmål lederen vil forelægge for det pædagogiske råd, samt beslutte, hvilke ressourcer der skulle afsættes til det pædagogiske råds møder og øvrige arbejde. Samtidig skulle det pædagogiske råd afholde mindst ét møde hvert skoleår i forbindelse med institutionens planlægning af skoleåret.<sup>89</sup> Det blev således præciseret, at rådet skulle være et organ for rektor, der altså kunne beslutte, hvilke ting der skulle på dagsordenen, og hvilke tiltag og inputs skolens ledelse skulle følge op på.<sup>90</sup> Den ændrede

---

<sup>87</sup> Beck, "Hvad kan vi lære af 2005-reformen?"

<sup>88</sup> Undervisningsministeriet. *Lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.* paragraf 16 stk. 4 og 5.

<sup>89</sup> Undervisningsministeriet, *Bekendtgørelse om pædagogisk råd på institutioner, der udbyder almengymnasial uddannelse eller almen voksenuddannelse.*

<sup>90</sup> Leschly: "Et pædagogisk råd", 28.

bekendtgørelsen fra 2019 videreførte disse bestemmelser om pædagogisk råd i afsnittet om institutions ledelse.<sup>91</sup>

OK13 var endnu et led i moderniseringen af gymnasierne og kendetegnet ved, at arbejdstiden blev et centralt omdrejningspunkt for ledelsen.<sup>92</sup> I denne del af decentraliseringsprocessen fuldendtes en proces, der startede i 1999, hvor arbejdstiden gik fra fast skema til en årsnorm besluttet af den enkelte skole.<sup>93</sup> Ved overenskomstaftalen i 2013 fik gymnasieleledelsen endnu mere indflydelse på den enkelte lærers arbejdstid, idet tidsrammen ikke længere blev fastlagt centralt, men af skolelederen i dialog med læreren. Med den nye overenskomst fra 2013 blev det i modsætning til tidligere op til skoleledelsen at vurdere, hvor meget tid det skal tage at løse den enkelte opgave med et fortsat krav om, at lærerens arbejdstid ikke måtte overskride en centralt fastsat årsnorm.<sup>94</sup> Reformen øgede således ledelsens rolle i den enkeltes opgavevaretagelse betragteligt.<sup>95</sup> Derved mistede tillidsrepræsentanten også en væsentlig indflydelse i forhandlingen af arbejdstiden. Ledelse og tillidsrepræsentant skulle ikke længere forhandle med afsæt i detaljerede regler og akkorder, men derimod overordnet drøfte skolens implementeringen af de nye rammer for anvendelsen af lærernes arbejdstid.<sup>96</sup> Samtidig fastslog den reviderede vejledning for gymnasielærer i 2014, at det er gennem samarbejdsudvalget og i tillidsmandsinstitutionen, at medindflydelsen skulle foregå.<sup>97</sup> Den nye aftale understregede generelt samarbejde baseret på tillid, dialog og sparring. Samtidig var der dog tale om, at ledelsesretten gav arbejdsgiveren fortolkningsfortrin, der gjorde lederens fortolkning bindende, selvom medarbejderne var uenige. Derved understregedes ledelsesretten.

Siden 2002 forsvandt begrebet medbestemmelse fra samarbejdsudvalgsaftalerne.<sup>98</sup> 2002-aftalen var den sidste, der havde medbestemmelse som en selvstændig overskrift, hvorunder der stod: ”Med henblik på at sikre medarbejdernes medvirken til den mest hensigtsmæssige tilrettelæggelse af det daglige arbejde og deres behov for udvikling og tryk i arbejdssituationen,

---

<sup>91</sup> Bekendtgørelse af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.

<sup>92</sup> Sandvad: ”Arbejdstidsregistrering”, 91.

<sup>93</sup> Beck: ”Modernitetsdiskurs og lærerbevidsthed”, 11.

<sup>94</sup> Sandvad, ”Arbejdstidsregistrering”, 85.

<sup>95</sup> Raae og Hjort: Velfærdsledelse i gymnasiet, 17.

<sup>96</sup> Moderniseringsstyrelsen, *Vejledning om Nye regler for gymnasielærere*, 37.

<sup>97</sup> *Ibid.* 31.

<sup>98</sup> Finansministeriet. *Cirkulære om Aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 2008. Finansministeriet. *Cirkulære om Aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 2011.

kan samarbejdsudvalget fastlægge retningslinjer for arbejds- og personaleforhold.”<sup>99</sup> Til sammenligning er 2013-aftalen mindre klar: ”Samarbejdsudvalget behandler relevante emner inden for arbejds- og personaleforhold, der har betydning for arbejdspladsen.”<sup>100</sup> Samarbejdsaftalen institutionaliserer fortsat rammer for medarbejderindflydelse, men hvor der tidligere var opgavefordeling mellem information, drøftelse og medbestemmelse præges samarbejdsaftalene i ledelsesfasen af begreberne information, drøftelse og tillid.

Samlet kendetegnes ledelsesfasen ved, at skoleledelserne formelt set blev styrket, og at den traditionelle lærerautonomi blev nedtonet. De tre reformer af gymnasierne intensiverede og moderniserede ledelsesopgaverne og skabte større opmærksomhed omkring performance blandt eleverne og lærerne, kompetenceudvikling, tværfaglighed, professionalisering og effektivitet. Da de almene gymnasier overgik til selveje i 2007, kom deres styrelsesforhold med selveje og taxameterordning i høj grad til at minde om erhvervsgymnasierne, der som nævnt allerede i starten af 1990’erne var overgået til selveje. Denne markante decentralisering gjorde gymnasierne til selvstændige enheder, og forandrede også de opgaver, som knyttede sig til ledelsen. Tidligere var ledelsesopgaverne relateret til planlægning, undervisning og pædagogik, men med overgangene til selveje blev ledelsens opgaver rettet mod resultater, økonomi og effektivitet.<sup>101</sup> Et begreb som strategisk ledelse, der illustrerer ledelsens fokus på langsigtede mål og handlinger for at opnå det, fik en mere fremtrædende placering for lederne, der nu i højere skulle profilere sig i forhold til andre skoler og konkurrere på elevernes karakterer og gennemførelsesprocenter.<sup>102</sup>

Samtidig blev der skabt et større ledelsesrum for den enkelte rektor, der i langt højere grad end tidligere forventedes at intervenere i den traditionelle lærerrolle, selvforvaltning og organisering af undervisningen.<sup>103</sup> Det indebærer, at gymnasielederne stillede større krav til undervisningsindholdet og lærerens kvalitet gennem medarbejdersamtaler og andre styringsredskaber.<sup>104</sup> Politikernes reformdagsordenen betød også nye krav til lærerne om at udvikle viden på tværs af fagene i professionelle lærerteams og at nedtone den faglige autonomi og forpligtelse på sit eget fags vegne.<sup>105</sup> Lærerne blev således udsat for et krydspres fra skolens egne målsætninger

---

<sup>99</sup> Finansministeriet. *Cirkulære om Aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 2002, 9.

<sup>100</sup> Moderniseringsstyrelsen. *Cirkulære om samarbejde og samarbejdsudvalg i staten*, 2013, 9.

<sup>101</sup> Jacobsen, Nielsen og Hansen, ”Det ledelsesmæssige fundament”, 94.

<sup>102</sup> Klausen, *Strategisk ledelse*. Jacobsen, Nielsen og Hansen, ”Det ledelsesmæssige fundament”, 99-102.

<sup>103</sup> Hjort og Raae, *Velfærdsledelse i gymnasiet*, 19.

<sup>104</sup> Abrahamsen, ”Rektor som forandringsagent”, 101-102.

<sup>105</sup> Hjort: *Demokratiseringen af den offentlige sektor*.

og omverdenen og ministeriets forventninger og krav.<sup>106</sup> Ved reformen i 2005 indførtes teamledelse, hvilket gav øget mulighed for uddelegering af ledelsen til lærerne.<sup>107</sup> Derved var lærerens medbestemmelse over en årrække flyttet fra det kollektive i lærergruppen til mindre teams, hvor enkelte lærere kunne være med til at bestemme forhold vedrørende undervisningen.

Den signifikante forvandling fra en mere flad struktur til en strategisk ledelsesform medførte også flere faglige og pædagogisk ledelseslag.<sup>108</sup> I 2008 blev studielektorerne afløst af pædagogiske ledere, der i de efterfølgende år fik en større og tydeligere ledelsesmæssig rolle.<sup>109</sup> Der var dog ikke i udgangspunktet tale om etableringen af en hierarkisk ledelse, men et udvidet og mere komplekst ledelsesrum.<sup>110</sup> De nye ledelseslag af studiekkoordinatorer og pædagogiske ledere øgede kompleksiteten og kunne vanskeliggøre dialogen mellem ledere og lærere.<sup>111</sup> I ledelsesfasen udvikledes en form for hyperledelse, hvor ledelse ikke kun bestod af de formelle institutioner, der implementerede og besluttede, men også udgjorde en fortløbende proces, der konstant revurderedes i organisationen. I denne komplekse ledelsesform herskede forskellige og sommetider modsætningsfyldte ledelsesmodeller, som den planlæggende kollegiale ledelse, den dialogbaserede ledelse og den formaliserede strategiske ledelse.<sup>112</sup> Blandt disse forskellige ledelsesidealer forventedes et vist niveau af medarbejderinklusion og medarbejderindflydelse for at beslutningerne kunne gennemføres mest effektive. Samtidig giver denne form for ledelse plads til mere uformel inddragelse, hvor især loyale lærere kan få stor indflydelse.

Med det udvide ledelsesrum var det op til den enkelte gymnasieledelse, hvordan de ville forvalte ledelsen. Et studie af anvendelsen af strategisk ledelse på fem almene gymnasier viste dog, at i løbet af en tiårig periode tog skolelederen og bestyrelsen en langt mere fremtrædende rolle på bekostning af lærerens indflydelse.<sup>113</sup>

---

<sup>106</sup> Abrahamsen, "Rektor som forandringsagent", 103.

<sup>107</sup> Frederiksen, "Sådan kan det gå med team – team på kryds og tværs", 63. Albrechtsen, "Kan man lede uden at være leder?"

<sup>108</sup> Pedersen og Sløk: "Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen", 103.

<sup>109</sup> Danmarks Evalueringsinstitut, *Ledelse af et gymnasium i forandring*, 40.

<sup>110</sup> Hjort og Raae, *Velfærdsledelse*, 12-13.

<sup>111</sup> Hansen: "Medarbejderindflydelse, kommunikation og roller på Gefion Gymnasium", 19-20.

<sup>112</sup> Abrahamsen, *Gymnasieledelse*. Pedersen og Sløk, "Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen".

<sup>113</sup> Hansen og Jacobsen: *Competition or cooperation?* 17-18.

### *Samlet vurdering af den historiske udvikling*

Den ovenfor beskrevne udvikling viser, at gymnasielærernes medindflydelse i løbet af de sidste ca. 50 år gennemlevede store forandringer og reduceringer. I demokratiseringsfasen fra slutningen af 1960'erne blev lærerne høringsparter i skolens ledelse, og ledelseshierarkiet på nogle stræk nedbrudt, uden at rektors autoritet for alvor blev fortrængt. I denne fase kan man tale om, at lærerne havde en reel medbestemmelse på enkelte dele af skolens økonomi og prioriteringer som undervisningsmidler og forsøgsundervisning. I omstruktureringsfasen nedtonedes lærernes formelle indflydelse og den konkrete kollektive medbestemmelse fjernedes. For udviklingen i medarbejderindflydelsen var især styrelsesloven i 1990 og handelsskolernes overgang til selveje i 1992 central, idet der fra politisk hold blev taget et opgør med tankegangen om stadig mere lærerindflydelse, som prægede demokratiseringsfasen. Lærerne mistede indflydelse på skolens kollektive beslutninger med etableringen af pædagogisk råd og ved etableringen af skolebestyrelser. I forhold til reglerne vedrørende samarbejdsudvalg skete en mindre, men lignende udvikling, hvor fokus flyttedes fra betoning af medbestemmelse til information, samarbejde og forståelse samt sikring af ledelsesretten. I ledelsesfasen stadsfæstes processen med selvejereformen særligt overenskomstsaftalen i 2013, der klart lagde ansvaret på ledelsen med mulighed for, at denne uddelegerede ansvar til teams og udvalg frem for de kollektive organer som pædagogisk råd. Samtidig ændrede gymnasieskolen karakter fra at være en bureaukratisk institution med et enkelt ledelseslag, der stod til ansvar for nogle politisk fastsatte standarder, til et udvidet ledelseslag med langt større frihed og krav om udvikling.

## **OPLEVELSE AF MEDINDFLYDELSE**

I den nuværende gymnasieskole placeres medarbejderindflydelse i pædagogisk råd, samarbejdsudvalget, MIO-udvalg, sikkerhedsudvalg og i tillidsmandsinstitutionen. Som beskrevet i den foregående redegørelse, er der i dag et større ledelsesrum, og det er kutyme på mange gymnasier, at en række beslutninger uddelegeres til udvalg, hvor lærerne er med til at træffe beslutninger. Som et resultat af decentraliseringen vil medarbejderdemokratiet variere fra gymnasie til gymnasie, og der kan være stor forskel på graden af uformelle magthierarkier, og på hvor højt den enkelte gymnasieledelse prioriterer mulighederne for medarbejderindflydelse. Om den enkelte lærer føler sig marginaliseret eller taget med på råd, vil således i høj grad afhænge af de enkelte gymnasiers ledelseskulturer. Samtidig har gymnasieskolen som andre dele af den offentlige sektor været underlagt omprioriteringsbidragets to procents besparelser

fra 2016 til 2020. De forskellige reformer og besparelser har ført til, at flere lærere oplever arbejdsmiljøet som værende mere presset.<sup>114</sup>

Med dette afsæt er det interviewundersøgelsens hensigt at afdække, hvordan lærerne definerer medarbejderdemokrati, hvordan lærerne oplever at blive inddraget i skolens beslutninger, og hvordan de seneste års udvikling har påvirket lærerne. Første del viser, hvordan lærerne fortolker medindflydelse og vigtigheden heraf. Anden del fokuserer på lærernes oplevelser af medindflydelse, og hvilke faktorer der påvirker deres deltagelse. Tredje del koncentrerer sig, om deres beskrivelser af udviklingen fra de startede med at undervise til i dag. Fjerde del giver en samlet vurdering, der også analyserer om lærernes fortolkning af medindflydelse påvirker deres jobtilfredshed. For lettere at overskue lærernes udsagn er respondenterne nummeret i følgende liste:

Nummer	Skolestørrelse	Anciennitet	Skoletype	Køn
1	Stor	30 år	HHX	Mand
2	Stor	14 år	HTX	Kvinde
3	Lille	16 år	STX	Mand
4	Mellem	10 år	STX	Kvinde
5	Lille	37 år	STX	Mand
6	Lille	7 år	STX	Kvinde
7	Stor	35 år	HTX	Mand
8	Stor	34 år	HHX	Kvinde
9	Lille	33 år	STX	Mand
10	Stor	7 år	HTX	Kvinde
11	Mellem	41 år	STX	Mand
12	Lille	12 år	STX	Kvinde
13	Stor	16 år	HHX	Kvinde
14	Lille	7 år	STX	Mand
15	Stor	38 år	STX	Mand
16	Stor	16 år	STX	Mand

<sup>114</sup> Martiny, ”Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere,”.

## *Lærernes fortolkning af medindflydelse*

I en differentieret gruppe som gymnasielærernes findes der naturligt nok forskellige tilgange til lærerarbejdet og derved også forskellige opfattelser af begrebet medarbejderindflydelse.<sup>115</sup> Således anser stort set alle respondenter medindflydelse for at være vigtigt, men de betoner forskellige aspekter ved begrebet, der bl.a. afhænger af, hvad den enkelte lærer ønsker indflydelse på. Ikke overraskende ønsker de fleste at blive hørt, og mange giver udtryk for, at mere medindflydelse ofte leder til bedre beslutninger (Lærer 1, Lærer 5, Lærer 6, Lærer 7, Lærer 10, Lærer 13). I overensstemmelse med andet forskning, viser undersøgelsen dog, at gymnasielærerne definerer medindflydelse som enten graden af indflydelse på deres undervisning og metodefrihed eller som mulighederne for at påvirke ledelsens beslutninger på skolens mere overordnede beslutninger.<sup>116</sup>

Ca. en tredjedel af respondenterne (Lærer 2, Lærer 4, Lærer 8, Lærer 10, Lærer 11) fortolker medindflydelse som et spørgsmål om metodefrihed. Enkelte tilkendegiver, at de ikke er så interesseret i skolens kollektive beslutninger, men primært interesserer sig for deres eget fag og undervisning. I denne forståelse står den enkelte lærers autonomi helt centralt og går forud for alt andet. Lærer 4 beskriver metodefriheden som ”nærmest hellig”, og at hun har ”meget svært ved, at andre skal bestemme, hvordan jeg skal gøre tingene.” Adspurgt om hun betragter medindflydelse som vigtigt, svarer hun: ”Ja det er vigtigt for mig. Det er ikke vigtigt med hele skolen. Det gør ikke så meget længere, men i hensyn til mit fag er det meget vigtigt for mig.”

En anden tredjedel af lærerne fremhæver, at medindflydelse først og fremmest handler om at blive inddraget og at have indflydelse på de centrale, kollektive beslutninger på skolen (Lærer 5, Lærer 6, Lærer 7, Lærer 9, Lærer 12, Lærer 13, Lærer 15). Ifølge Lærer 6 vægter følelsen af anerkendelse meget højt: ”Medindflydelse er følelsen af at blive hørt, og at der ikke bare bliver sagt, at det har vi prøvet før.” Samme lærer beskriver, hvordan medindflydelse også er med til at definere jobbet som lærer: ”Medarbejderindflydelse er noget af det, der giver ejerskab over det, man laver. Ellers kunne jeg ligeså godt stå ved et transportbånd og tage imod de pakker, der bliver leveret.”

Flere giver dog indtryk af, at medindflydelse på skolens prioriteringer og metodefriheden ikke så let kan skilles ad, og at der er sammenhæng mellem de kollektive beslutninger og graden af autonomi. (Lærer 1, Lærer 3, Lærer 14, Lærer 16). Stort set alle respondenter forklarer, at de

---

<sup>115</sup> Beck: ”Modernitetsdiskurs og lærerbevidsthed”, 29.

<sup>116</sup> Staniok, ”Medindflydelse som en vej til målcommitment”.

fortsat har stor frihed til at planlægge og afvikle undervisning, som de ønsker, men at der kan være situationer, hvor deres autonomi bliver trumfet af de kollektive beslutninger. Selv de lærere, der i udgangspunkt definerer medindflydelse som metodefrihed, fremhæver, at de gerne ville have større indflydelse på de fælles beslutninger, når de selv påvirkes af dem. Flere omtaler forskellige episoder, hvor konflikter er opstået på baggrund af ledelsesbeslutninger som eksempelvis indførelse af smartboards frem for tavler, nye IT-systemer og fælles didaktiske kurser.

### *Oplevelser af medindflydelse i dag*

Samlet set viser besvarelsene, at lærerne med visse forbehold generelt nyder stor metodefrihed, men oplever, at der er for stor afstand til ledelsen, ringe kollektiv indflydelse på fælles beslutninger, og at arbejdstiden presser deres mulighed for at deltage i demokratiske fora. Det er dog vigtigt at tage forbehold for, at respondenternes svar afspejler forholdene på de enkelte skoler, og at graden af indflydelse og tilfredsheden med den varierer fra skole til skole. Særligt på et større erhvervsgymnasie klager lærere over problemer med den øverste ledelse (Lærer 1, Lærer 13). Undersøgelsen viser således, at det er meget forskelligt, hvordan hvert enkelt gymnasiums ledelse giver plads til medindflydelse, hvordan udvalg og fællesmøder er organiseret, og derfor også hvordan lærerne oplever mulighederne for indflydelse. Eksempelvis afhænger kulturen på skolen ofte af den enkelte rektor, og enkelte lærere fortæller, at et skift i rektor har ændret markant på medarbejderindflydelsen på skolen.

Det er fortrinsvist erhvervsgymnasielærere fra de store kombinationsskoler, der mener, at den øverste ledelse er langt fra den enkelte lærer. Det er ikke altid tilfældet for de mindre gymnasier, hvilket indikerer, at størrelsen på gymnasierne formentlig spiller en stor rolle for graden af medindflydelse. Hvor de almene gymnasier i hovedreglen fortsat er organiseret i en enhedsstruktur og til en vis grad har bevaret en flad struktur med flere mellemledere, der har fået overdraget noget af personaleansvaret, har erhvervsgymnasierne gennemlevet mange sammenlægninger. Konsekvensen har bl.a. været, at de fleste erhvervsgymnasier er blevet så store, at de komplekse opgaver kræver uddelegering og specialisering, hvorfor ledelsesstrukturen minder om koncernledelse.<sup>117</sup> I denne undersøgelse tilkendegiver flere erhvervsgymnasielærere, at deres rektor ikke har meget at skulle have sagt over for den øverste ledelse. Lærer 7 beskriver, at der efter sammenlægninger er blevet virkelig langt til den øverste ledelse, og at denne afstand

---

<sup>117</sup> Jacobsen, Nielsen og Hansen: "Det ledelsesmæssige fundament", 98.



betyder noget, fordi ledelsen er for langt væk til, at de ved, hvad der foregår: ”Jeg kunne godt ønske mig, at den øverste ledelse lyttede lidt mere til, hvad der foregik rundt omkring på uddannelsen. At man havde større forståelse for vores arbejde, for så kunne det være de kunne se, at de beslutninger, de træffer, ikke er så rationelle. Afstanden er for stor, og de ved ikke nok, om det vi laver, og det er blevet værre og værre.” Det er således kendetegnende for nogle af lærerne, at de beskriver deres ledelse som distancerede administratorer, alene optaget af økonomi (Lærer 1, Lærer 13). Således ønsker Lærer 13 indflydelse på, skolens økonomi og forklaringer af hverdagen, og hun understreger samtidig, at det også vil være med til at kvalificere beslutningerne: ”At erfaringerne nede fra gulvet kommer op til det der DJØF skrivebords- Excelark. Det er kunsten at få de to ting til at mødes. Det også er med til at skabe bedre beslutninger”.

Besvarelserne viser, at flere erhvervsgymnasielærere har en følelse af, at skolens fællesmøder er proforma med kun lidt reelt indhold. (Lærer 1, Lærer 7, Lærer 8, Lærer 11, Lærer 13) Lærer 1 siger, at de pædagogisk rådsmøder er styret af ledelsens ønsker: ”Vi holder pædagogisk rådsmøder i forhold til planlægningsting, men vi er aldrig i nærheden af indflydelse på de store linjer, som vi burde have, når det er os, der sidder med kompetencen. Det er gået fløjten. I forhold til tidligere kan man sige, at der er vi slet ikke inde over i samme omfang. Den kompetence, vi repræsenterer, bliver ikke inddraget. Det er helt sikkert, og det er heller ikke mit indtryk, at man ønsker at inddrage os.” Samme lærer fortæller senere: ”Ledelsen er nærmest et maskingrum, uden at de er lydhøre eller indsigtfulde.” Lærer 7 beskriver i overensstemmelse hermed, at det er som at slå i dyner at prøve at påvirke ledelsen: ”Vi holder selvfølgelig lærermøder, og der får vi også mulighed for at komme med vores input, men beslutningerne træffes ikke nødvendigvis på de pædagogiske møder. Der ligger en dagsorden på forhånd, der siger, det er sådan her, vi gerne vil have det til at køre, og så skal vi prøve at finde ud af, hvordan vi får det tilpasset på den måde.”

Lærer 13, der er arbejdsmiljørepræsentant, peger på, at den manglende indflydelse også gør sig gældende i andre sammenhænge. Hun beskriver en situation, hvor der er inddragelse, men ikke indflydelse. Således kalder hun flere gange inddragelseskanalerne for pseudoindflydelse, hvor der formelt er indkaldt til møder, men at møderne i realiteten ikke fungerer: ”Så kan vi have et møde, hvor alle lederne og tillidsrepræsentanterne og arbejdsmiljørepræsentanterne sidder, og så skal vi lave gruppearbejde og komme med forslag til, hvordan vi under nedskæringer kan gøre vores arbejde på en bedre måde, så vi ikke føler os så pressede i dagligdagen. Så kommer vi måske med nogle forslag eller siger, at det de forestiller sig, det kan vi ikke, fordi vi ved

nogle ting fra den praktiske dagligdag. Så siger de, nu er I blevet inddraget, men det vi har sagt bliver ikke taget med i processen, og de input, de selv er enige i, tager de med videre.” Hun understreger dog, at den nærmeste ledelse er god til at inddrage, og at problemerne således i højere grad handler om den øverste ledelse.

Afstandsproblematikken findes også på de mindre almene gymnasier, hvor flere lærere også mener, at der kan være langt til ledelsen, og at fællesmøderne i høj grad er præget af informationsmøder frem for reelle dialogmøder (Lærer 3, Lærer 5, Lærer 15, Lærer 16). Flere beskriver en situation, hvor der er inddragelse, men ikke egentlig indflydelse på fællesmøderne i pædagogisk råd. Flere beskriver, at der er færre PR møder end tidligere, og langt de fleste beskriver, at der er meget lidt indflydelse på de overordnede skolebeslutninger. Kun enkelte lærere mener, at der foregår reelle diskussioner på de pædagogiske rådsmøder (Lærer 9). I store træk afspejler lærernes oplevelse af de pædagogiske rådsmøder bekendtgørelsen vedrørende pædagogisk råds forventning om, at rådet fungerer som sparring for ledelsen.

Foruden de formelle inddragelseskanaler forklarer flere, at deres skoles udvalgsstruktur giver mulighed for at få indflydelse på forskellige beslutningsområder (Lærer 4, Lærer 9, Lærer 14,). Flere fremhæver deres arbejdsplads demokratiske kultur og den lette adgang til ledelsen. Det gælder både de almene gymnasier og erhvervsgymnasierne. Men det er i højere lærere fra mindre STX-skoler, der fremhæver deres lettere adgang til beslutningerne. At der er tale om subjektive oplevelser fremgår af, at lærere fra samme skole oplever graden af medarbejderindflydelse forskelligt. Lærer 11 fremhæver sin skoles demokratiske tradition, som ledelsen fortsat håndhæver. Han beskriver, at mange beslutninger uddelegeres til underudvalg under pædagogisk råd, hvor der fungerer en udmærket dialog mellem ledelsen og lærerne. Interessant nok beskriver en yngre lærer fra samme skole, Lærer 4, ikke den demokratiske kultur, men i stedet fornemmelsen af at være en del af et stort maskineri, som er imødekommende, men samtidig tungt.

Samme oplevelse giver to lærere på samme mindre STX (Lærer 6, Lærer 9). Lærer 6, der har 7 års erfaring, forklarer, at udvalgene bliver brugt mindre end tidligere, men Lærer 9 siger, at de bliver taget meget seriøst, og at de altid bliver hørt, når der sker store beslutninger. Lærer 6 mener ikke, at ledelsen reelt bruger den viden, lærerne har: ”Et godt eksempel er 130 timers puljen, der skal bruges på tværfaglige forløb, der skulle erstatte AT. Der blev nedsat et udvalg, hvor jeg sad, og alligevel føler jeg ikke, at jeg kan stå inde for det, der kører nu, fordi jeg ikke føler, at vi er blevet hørt.” Ifølge respondenterne er forløbet foreløbigt endt med, at den af rektor

udnævnte tovholder i samarbejde med rektor finder en løsning. Angiveligt fordi rektor ikke mener, at der er tid til udvalgsmøder. Oplevelsen går igen i flere beskrivelser af uformelle magthierarkier, hvor nogle lærere prioriteres frem for andre, og udvalgsstrukturen er mindre velfungerende. I mangel på et reelt fælles demokratisk forum har flere den oplevelse, at ledelsen favoriserer lærere, som de ynder at inddrage, eller at bestemte lærere ved at gå ned på kontoret, i højere grad end andre, gør deres indflydelse gældende (Lærer 6, Lærer 14, Lærer 15). Som en anden undersøgelse har vist, foregår medindflydelsen således ikke så meget i de formelle fora, som eksempelvis samarbejdsudvalg, som i uformelle fora.<sup>118</sup> I stedet for at respektere de demokratiske fora, fortæller Lærer 6, at ledelsen kun hører et fåtal, og som regel den der først dukker op på kontoret. Også denne oplevelse stemmer overens med en undersøgelse, der viste, at den forøgede rektorindflydelse har ført til, at rektor udvælger loyale lærere til at samarbejde om beslutninger, der vedrører fællesskabet.<sup>119</sup>

Fraværet af fælles kollektive fora giver for nogle lærere en usikkerhed og en ustruktureret mulighed for indflydelse. Lærer 14 synes, det er vanskeligt at danne sig en klar mening om graden af medindflydelse på skolen, og at graden af indflydelse afhænger af den enkelte lærers engagement frem for nogle fastlagte indflydelseskanaler. ”I nogle sammenhænge kan vi godt få lov til at bestemme noget, men I andre sammenhænge kan vi ikke. Jeg er bare ikke sikker på, at det kommer til udtryk som demokrati, altså jeg er ikke sikker på, at vi som flok kan bestemme det. Jeg tror mere, at det er den enkelte lærer, som har nogle gode ideer, som har noget drive og forestillinger om, hvordan tingene skal være. De kan så gennem benarbejde præge ledelsen og beslutningerne, inden de træffer dem. Men det er sjældent noget, vi sidder og vedtager sammen.”

To fra samme gymnasium (Lærer 14, Lærer 16) fremhæver bestyrelsen som en magtfaktor, som træffer vigtige beslutninger, men typisk mener de færreste, at deres bestyrelse har betydning for graden af indflydelse. Ofte er bestyrelsen meget afhængig af rektor og udviser denne stor tillid.

Foruden afstand til ledelse fremstår den pressede arbejdstid, som især var et resultat af OK13 og nedskæringer, som en væsentlig faktor for respondenternes oplevelse af ringe medindflydelse. Selv den mest positive lærer (Lærer 9) siger, at beslutningerne bliver truffet hurtigere nu end tidligere, og at det også har betydning for graden af indflydelse. Ifølge flere lærere har en

---

<sup>118</sup> Staniok, ”Medindflydelse som en vej til målcommitment”, 191.

<sup>119</sup> Hansen and Jacobsen, *Cooperation and conflict?*

større mængde arbejdsopgaver også stor betydning for deres deltagelse i de demokratiske fora (Lærer 3, Lærer 4, Lærer 6, Lærer 14). Lærer 10 oplever, at rammerne for indflydelse foregår på ledelsens præmisser, og at lærerne ikke er med til at definere hvilke ting, der skal diskuteres. Det giver hende samtidig mindre lyst til at deltage. Lærer 4 forklarer, at pga. af den forøgede mængde timer, er hun nødsaget til at skære ned på alt, hvad hun kan komme til, og derved også hendes deltagelse i de demokratiske fora. Lærer 6 siger, at tidspunkter for møderne også er med til at presse lærerne og deres lyst til at deltage. I samme boldgade forklarer Lærer 12, at skolen egentlig respekterer opgaverne, men at den øgede arbejdstid spiller en stor rolle for hendes engagement: ”Der tages godt hensyn, til den tid vi bruger, så der er tid til det. Men man kan sige, at når undervisningen er mere presset, melder man sig måske ikke så meget. Jeg kunne egentlig godt tænke at melde mig, men gør det ikke, fordi det bliver for presset for mig selv.” Lærer 1 beskriver udviklingen af en kultur, hvor flere muligvis frygter for at deltage og kritisere i modsætning til tidligere. Han ønsker derfor en større formel ret til at udtale sig, som sikrer, at medarbejderne ikke frygter for deres arbejdssituation. Andre peger på, at engagementet i GL-klubben også halter, og at få deltager i møderne pga. af tid og arbejdspress. Ifølge Lærer 15 fungerer GL-klubben ikke særlig godt, og det er kun en tredjedel der kommer. Andre siger, at de selv nedprioriterer arbejdet i GL-klubben pga. tid (Lærer 2, Lærer 12).

### *Udviklingen af graden af medindflydelse*

Overordnet betragtet bekræfter de adspurgte lærere den historiske udvikling, der er beskrevet i den historiske redegørelse. Stort set alle både yngre og ældre lærere mener, at medarbejderindflydelsen er blevet mindre gennem årene. Som Lærer 16 med 16 års erfaring siger: ”Jeg er helt sikker på, at hvis du spørger 30 af mine kollegaer, der har været her ligeså lang tid eller længere end jeg, så ville de 30 sige, at indflydelsen er blevet mindre.”

Mange har svært ved at forklare, hvornår udviklingen fandt sted, men at der er sket indflydelsestab, står klart for et overvældende flertal af respondenterne. Der er generelt en kritisk forståelse af de seneste års reformer og udviklinger efter OK13. Overordnet er der en fælles beskrivelse af, at reformbølgen har påvirket graden af medindflydelse negativt. Enkelte lærere ser sig i højere grad som lønarbejdere adskilt fra ledelsen og de kollektive beslutninger.

Lærer 11 med 41 års erfaring, og ellers i overvejende grad fortæller, at medarbejderindflydelsen er tilstede, mener ikke, at der kan være tvivl om, at demokratiet er forringet, og han bekræfter, at intentionen om at samle et større ansvar og ledelsesrum hos ledelsen er realiseret:

”Helt overordnet så er der kommet mindre (medindflydelse). Det er der ikke nogen tvivl om, med alle de nuanceringer vi har været inde på. Det systemiske spiller en langt større rolle nu. Overgangen til selveje gør, at rektors magt er større. Alle de strukturelle ting gør, at sådan må det være. Det har udhulet demokratiet. Hos os fungerer det trods alt rimelig fint under de givne vilkår, men det er ikke så meget på grund af, men på trods af.”

En ældre lærer fra en større STX (Lærer 15) forklarer, at han oplevede tre perioder, som svarer til de tre faser, den historiske undersøgelse dokumenterede: ”Jeg startede jo i en periode, hvor der var udstrakt medarbejderdemokrati med stor indflydelse på hvilke fag, der skulle slås op, indflydelse på økonomien, og der sad udvalg til det hele.” Denne periode sluttede med afskaffelsen af lærerrådene, men det betød ikke, at indflydelsen forsvandt øjeblikkeligt: ”Da de ændrede reglerne for lærerrådene, der havde vi en rektor, der ønskede at fastholde medarbejderindflydelsen, så selvom vi var gået væk fra det der system med læreråd og lærerrådskompetencer, ønskede han at fastholde det i et vist omfang. Så skolen blev simpelthen plastret til med udvalg, som skulle tage sig af det ene eller andet eller tredje.” Den udvikling fortsatte angiveligt frem til omkring 2000, hvor der kom en ny rektor. Herefter fik både rektor og bestyrelsen mere og mere indflydelse og bestemmelsesret: ”Og på det tidspunkt tydeligt blev det tydeligt, at der var noget, der hed ledelse. Det blev også pointeret gang på gang. Ledelsen siger, ledelsen gør, osv osv. Så stoppede den lærerindflydelse, der var.”

Noget tyder på, at med den styrkede ledelse blev det sværere at fastholde den demokratiske kultur. Lærer 1 forklarer, at den formaliserede indflydelse skabte muligheder for større inddragelse, som nu er forsvundet: ”I hovedsagen havde man i hvert fald forpligtelse til høre og snakke med os, fordi det var konkretiseret i lærermøder, som også havde en beslutnings- og udtaleret.” Lærer 6 mener, at forandringen i det formelle demokrati risikerer at lede til mindre indflydelse: ”Den kutyme, der ikke blev skrevet ned, er faldet fra hinanden”. Lidt senere i interviewet pointerer hun yderligere: ”Det er ikke helt tydeligt, hvordan tingene skal gøres længere, fordi det ikke står nogle steder.” Udsagnet bekræfter antagelsen om, at selvom medarbejderdemokratiet kan fungere uden stærke formelle kompetencer, risikerer det at minimeres over tid.

Det er som tidligere beskrevet primært på de større institutioner særligt erhvervsgymnasierne, at lærerne kritiserer udviklingen, som de mener hænger sammen med skolesammenlægninger. Lærer 13 forklarer: ”Da jeg blev ansat for 15 år siden, der var vi jo ikke en så stor skole, og havde ikke så mange direktørlag. Så der var direktøren faktisk en, som drak morgenkaffe med

os andre, og kunne høre, hvad der rørte sig.” Der oplevede hun, ”at der blev talt mere og lyttet mere.” ”Den form for kontakt har vi på ingen måde i dag.” I stedet beskriver hun, at der er kommet mange flere lag i organisationen med ledere, hvis erfaring med undervisning ligger mange år tilbage.

Det er i overvejende grad på STX-skolerne, at den demokratiske kultur er bibeholdt, og der er måske af samme grund mindre grad af kritik. En lærer (Lærer 9) fortæller, at han egentlig foretrækker tingene, som de er nu frem for tidligere, hvor lærerrådsmøderne tog tid. Han forklarer samtidig, at han er uenig med flere af sine kollegaer på det punkt. Han udviser samtidig stor forståelse for ledelsens beslutninger og forklaringer.

Selvom der formentlig ikke har været samme kultur for medindflydelse som på mange STX-skoler, mener en HHX lærer (Lærer 1), at der er sket et betydelig skifte i graden af indflydelse og derved også på, hvordan man ser på forholdet mellem ledelse og medarbejdere: ”Vi havde også vores traditioner. Man kunne godt opleve en tovejs kommunikation. Tidligere følte man sig som en ansat, en deltager, en del af et hele, der inkluderede alle. Så tænker man i dag mere på sig selv som en slags produktionsfaktorer. Det er måske groft sagt, men det der med at gennemgå en ændring fra at være underviser til at være produktionsfaktor er ikke altid lige behageligt.”

Lærer 7 fra htx siger, at der var meget stor indflydelse tidligere: ”I en lang periode op i 1990’erne, der betød det noget. Der traf vi beslutninger, som ikke var afhængige af beslutninger oppefra. Der var selvfølgelig nogen, men der var vide rammer, og det er der ikke længere.” Og videre forklarer han, hvordan der i begyndelsen af hans arbejdsliv, hvor gymnasiet var mindre, herskede en helt anden tilgang til lærermedbestemmelse: ”Skolen blandede sig ikke så meget, dengang htx var en lille afdeling. Vi fik lov til at køre vores eget løb. Vi fik et budget, og vores leder var meget åben i forhold til, hvordan vi brugte budgettet. Men det var selvfølgelig også, fordi vi ikke var så store.”

### *Samlet vurdering af lærerens oplevelse af medindflydelse*

En samlet vurdering er vanskelig al den stund, at mange af kritikpunkterne, den enkelte lærer kommer med, ofte hænger sammen med den enkelte skoles håndtering af medarbejderindflydelsen. Således har lærerne fra et stort erhvervs gymnasium en meget kritisk holdning, som de kobler til den nuværende ledelses håndtering af konkrete problemer på skolen. (Lærer 1, Lærer 13) De beretter om et sommetider konfrontatorisk arbejdsmiljø, hvilket ikke er kendetegnende

for de andre respondenters besvarelser. På trods af dette forbehold har undersøgelsen fremhævet nogle fællestræk, der viser lærernes oplevelse af mindre medindflydelse som følge af enten mindre inddragende ledelse eller en mere presset arbejds hverdag inden for de seneste år.

Der er en klar fornemmelse af, at medarbejderdemokratiet opleves som værende under pres. Selv de lærere, der oplever at have indflydelse, har det indtryk, at medarbejderindflydelsen er mindre på de fleste andre skoler, hvilket indikerer, at der er en grundlæggende antagelse hos mange lærere, om at medarbejderindflydelsen er under pres, også blandt dem der ikke mærker det selv. Samtidig fortæller flere af de ældre lærere, at de bekymrer sig for arbejdspresset på de yngre medarbejdere og deres ringere medarbejderindflydelse (Lærer 5, Lærer 7, Lærer 8). Interessant nok spiller alder og erfaring en rolle for, hvor vigtigt lærerne opfatter medindflydelse. Det gælder således for to STX-lærere, at det er den lærer med længst anciennitet (lærer 11), der er mindst kritisk, og læreren med kortest erfaring, der stærkest betoner den mindre grad af medindflydelse (lærer 4). Det fremgår samtidig af nogle af de ældre læreres svar, at de ikke er så optaget af medindflydelse, som de var tidligere, og at de i højere grad bekymrer sig for deres yngre kollegaers muligheder for medindflydelse (Lærer 7, Lærer 8). De påpeger, at de enten er på vej på pension, og derfor i mindre grad er optaget af skolens fremtid, eller at de ikke retter sig så meget efter ledelsens beslutninger og retningslinjer, hvis det strider for meget imod deres normale praksis (Lærer 5, Lærer 7).

De yngre, som ikke har nogen erfaring med lærerråd, er således generelt kritiske og ønsker mere medindflydelse generelt og specifikt (Lærer 4, Lærer 6, Lærer 10). Det er således lærere med kort eller mellemlang erfaring, der fortæller, at de svære indflydelsesmuligheder har en negativ påvirkning på deres jobtilfredshed. (Lærer 2, Lærer 10, Lærer 13, Lærer 16), andre erkender at deres jobtilfredshed i nogen grad er påvirket af mangel på indflydelse (Lærer 3, Lærer 4, Lærer 6, Lærer 14, Lærer 15). Men de lærere, der ikke mener det har betydning er de ældre med længst erfaring (Lærer 5, Lærer 7, Lærer 8, Lærer 9).

I nogen grad udviser lærerne forståelse for, at ledelsen skal træffe beslutninger i en svær tid, og at den mindre grad af indflydelse også handler om udefra kommende faktorer som nedskæringer og krav fra undervisningsministeriet (Lærer 6, Lærer 12, Lærer 16). Det kan også tyde på en velfungerende og inkluderende ledelse, at der er stor opbakning til og forståelse for ledelsen, men også at de udefrakommende begivenheder som nedskæringer og arbejdstidsregler spiller ind på lærernes oplevelse af indflydelse på dagligdagen.

På trods af de forskellige kritikpunkter, er det vigtigt at understrege, at mange af lærerne fortæller, at de fortsat er glade for deres arbejde, og har en stor jobtilfredshed. (Lærer 5, Lærer 6, Lærer 9, Lærer 11, Lærer 14) Udviklingen opleves således i store træk som negative, men den har ikke rykket signifikant ved lærernes jobtilfredshed. Undersøgelsen understøtter derved Kurt Klaudi Klausens pointe om det paradoksale i, at NPM skaber mere lønmedarbejdermentalitet samtidig med, at jobtilfredsheden fortsat er intakt.<sup>120</sup>

## KONKLUSION

Samlet set kan der konkluderes, at gymnasielærernes medarbejderindflydelse formelt set er formindsket over en proces fra slutningen af 1980'erne til i dag. Gymnasiet har igennem hele perioden været en hierarkisk organisation, med ledelsesansvaret placeret hos rektor. Fra 1960'erne og frem til slutningen af 1980'erne havde lærerrådet dog indflydelse og medbestemmelse på forskellige områder som undervisningsmidler, forsøgsundervisning m.m. Med styrelsesloven i 1990 og med erhvervsgymnasiernes overgang til selveje i begyndelsen af 1990'erne forsvandt denne medbestemmelseskanal, idet gymnasielærerne mistede et medindflydelsesforum. Fra politisk hold var der et klart ønske om at minimere enhver form for kollektiv ledelse, og i store træk blev det fremover i højere grad op til ledelsen at fortolke og afgøre graden af medarbejderindflydelse. Reglerne for samarbejdsudvalg ændrede sig også, idet aftalerne i mindre grad betonedede begrebet medbestemmelse. Med den yderligere styrkelse af gymnasieleledelsen med selvejereformen for de almene gymnasier i 2007 og OK13 fik ledelsen mere indflydelse på forvaltningen af arbejdstiden, hvilket formindskede tillidsmandens rolle.

Interviewundersøgelsen viser, at lærerne i overvejende grad oplever at have mindre indflydelse på centrale beslutninger og et større pres fra omverdenen og skoleledelsen. Der skal tages forbehold for, at lærernes svar netop kommer pga. af en undersøgelse, og at de ikke selv har opsøgt eller efterspurgt fokus på medarbejderindflydelse. Når det er sagt, kan det alligevel konkluderes, at hovedparten af de adspurgte er kritiske over for graden af demokrati på deres skole, og de ønsker mere indflydelse på skolens overordnede beslutninger. Samtidig bekræfter de ældre lærere den historiske redegørelses konklusion og beskriver udviklingen som en forværring af indflydelsesmulighederne. De nævner forskellige årsager, der knytter sig til den enkelte skoleledelse, men samlet set fremhæver de udefrakommende faktorer som den pressede arbejdstid og politisk bestemte nedskæringer. Det er samtidig værd at være opmærksom på, at for

---

<sup>120</sup> Klausen, *Strategisk ledelse*, 42.



nogle lærere betyder indflydelse på skolens beslutninger ikke meget, og en større afklaring af begrebet vil være tjenligt, hvis formålet er en styrkelse af medarbejdernes indflydelse.

Afslutningsvist bør det også bemærkes, at GL ikke står stærkt i lærernes diskussion af medarbejderindflydelse. Ligeledes er det påfaldende, at ændringer i forhold til medindflydelse og demokrati på arbejdspladsen ikke har fyldt meget i den gymnasiefaglige debat, som den udfoldede sig i fagbladet *Gymnasieskolen*. Samlet set er medarbejderindflydelse fortsat et område, der kan undersøges nærmere.

## LITTERATUR

- Abrahamsen, Marianne. *Bag den åbne dør: En undersøgelse af rektorrollen og rektorernes ledelsesvilkår i det almene gymnasium*. København: Danmarks Pædagogiske Institut, 1998.
- Abrahamsen, Marianne. "Rektor som forandringsagent". *Gymnasiepædagogik*, nr. 47, 2004, 97-122.
- Abrahamsen, Marianne. *Gymnasieleddelse – set indefra. Seks casebeskrivelser*. København: Gymnasiernes Bestyrelsesforening, 2009.
- Albrechtsen, Thomas R.S. "Kan man lede uden at være leder? – om teamkoordinatorer som budbringere af beslutninger i det nye gymnasium." *Der styres for vildt - Om paradokser i styring af pædagogik*, red. Katrin Hjort, Ane Qvortrup og Peter Henrik Raae. (Aarhus: Klim, 2012), 99-121.
- Andersen, Lotte Bøgh og Rikke Skou Jensen. "Medarbejderne": Virkelighedens institutionsledere". *Kommunale patologier. Traditionelle og utraditionelle organisationsformer i den kommunale verden*. red. Jens Blom-Hansen, Finn Bruun & Thomas Pallesen (Århus: Systime, 2002), 67-91.
- Balslev, Estrid. "Decentralisering og medbestemmelse". *Gymnasieskolen*, nr. 10, 1993, 8-11.
- Balslev, Estrid, Dorrit Barrett, Torben Lynge Hansen og Leif Szomlajski. "Det er behov for en ny ledelsesstruktur i gymnasiet". *Gymnasieskolen*, nr. 9, 1988, 390-401.
- Beck, Steen. "Gymnasiale diskurser i en reformtid". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2003 (3), 50-62.
- Beck, Steen. "Modernitetsdiskurs og lærerbevidsthed". *Gymnasiepædagogik*, nr. 47, 2004, 9-38.
- Beck, Steen. "Hvad kan vi lære af 2005-reformen?". *Gymnasieskolen*, nr. 4, 2017, 40-44.
- Bryld, Carl-Johan, Harry Haue, Knud Holch Andersen, Inger Svane. *GL 100. Skole, stand, forening*. København: Gymnasieskolernes Lærerforening og Gyldendal, 1990.
- "Cirkulære om valg af skoleråd ved gymnasieskoler uden for København". *Gymnasieskolen* 1978, 418-419.
- Danmarks Evalueringsinstitut, *Ledelse af et gymnasium i forandring. En undersøgelse af ledelse i det almene gymnasium med fokus på rektor*. København, 2012.
- Det nye gymnasium*. Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 27. februar 1959 nedsatte læseplansudvalg for gymnasiet, Betænkning nr. 269. 1960.
- "Elevdemokrati og demokrati i gymnasieskolen". *Gymnasieskolen*, nr. 14, 1968, 830-836.

Finansministeriet. Cirkulære om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner. 1979. <https://onlaw.dk/cirkul%C3%A6re/cir-nr-199-af-21-11-1979>

Finansministeriet. *Cirkulære om Aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 1990. <https://cirkulaere.medst.dk/static/Circular/1990/132-90.pdf>

Finansministeriet: *Medarbejder i staten – ansvar og udvikling*, København, 1994.

Finansministeriet. *Cirkulære om Aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 1999.

Finansministeriet. *Cirkulære om Aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 2002. <https://cirkulaere.medst.dk/static/Circular/2002/010-02.pdf>

Finansministeriet. *Cirkulære om Aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 2008. <https://cirkulaere.medst.dk/static/Circular/2008/012-08.pdf>

Finansministeriet. *Cirkulære om Aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*, 2011. <https://cirkulaere.medst.dk/static/Circular/2011/021-11.pdf>

Floris, Toini S og Charlotte Bidsted. *Bestyrelsen ved skolen og gymnasiet – flerdimensional indflydelse*. København: AKF forlaget, 1998.

*Folketingstidende 1987-1988: Forhandlingerne*. 1. behandling af Folketingsbeslutning om selvforvaltning m.v. i folkeskolen m.m. spl. 7129-7152.

*Folketingstidende 2000-2001: Forhandlingerne*. Første behandling af beslutningsforslag nr. B 170: Forslag til folketingsbeslutning om styrkelse af pædagogisk råd og elevråd/kursistråd i folkeskolen, i det almene gymnasium, ved højere forberedelseseksamen (hf) og på VUC. spl. 7314-7327.

Frandsen, Aage et. al. ”Gymnasieskolens (manglende) demokratisering”, *Gymnasieskolen*, nr. 8, 1978, 410.

Frederiksen, Lars Frode. ”Sådan kan det gå med team – team på kryds og tværs”. *Gymnasiepædagogik*, nr. 76, 2010, 63-93.

Gjerløff, Anne Katrine, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard og Christian Ydesen. *Da skolen blev sin egen 1920-1970*. Dansk Skolehistorie 4, red. Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith, (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014).

Gleerup, Jørgen. ”Gymnasiet som subsystem i det offentlige system – Om det kulturelle samspil med myndigheder og elever”. *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*, red. Jørgen Gleerup & Finn Wiedemann (Odense: Odense Universitetsforlag, 1995), 167-188.

Greve, Carsten. *Offentlig ledelse: Teorier og temaer i et politologisk perspektiv*. København: Jurist- og Økonomforbundet, 2009.

- Haarder, Bertel. *Statskollektivism og spildproduktion: Om årsagerne til overforbruget, skatteplyndringen, institutionernes tyranni og det tiltagende misbrug af vore ressourcer*. København: Bramsen & Hjort, 1973.
- Haarder, Bertel. *Institutionernes tyranni*. København: Bramsen & Hjort, 1974.
- Haarder, Bertel. "Perestrojka i den offentlige sektor: 9 moderniseringsprincipper anvendt på det danske uddannelses- og forskningssystem", *Gymnasieskolen*, 1988, 818-823.
- Haarder, Bertel, Jørgen Granum-Jensen, Asger Sørensen. *Kampen om gymnasiet*. Holte: Forlaget Liberal, 1982.
- Hansen, Dion Rüsselbæk. "Medarbejderindflydelse, kommunikation og roller på Gefion Gymnasium". *Gymnasiepædagogik*, nr. 83, 2001.
- Hansen, Else. *Studenter, polit.er, professorer. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-1975*. København: Museum Tusulanums Forlag, 2017.
- Hansen, Jesper Rosenberg and Christian Bøtcher Jacobsen. *Competition and cooperation? A Longitudinal case study of NPM reforms' influence in strategic management in upper secondary schools*. Study Paper no. 75, Rockwool Foundation Research Unit, Odense: University Press of Southern Denmark, 2014.
- Haue, Harry. "Direktoratet i Højbys tid 1963-1971 – Videnskabelighed og elevindflydelse". *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, red. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen (København: Undervisningsministeriet, 1998), 270-309.
- Haue, Harry. "Forsøgstiden 1971-1988 – Enhedsskole eller valggymnasium". *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, red. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen (København: Undervisningsministeriet, 1998), 309-356.
- Hjort, Katrin. *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2008.
- Hjort, Katrin og Peter Henrik Raae. *Velfærdsledelse i gymnasiet. Hvorfor og hvordan?*. København: Gymnasieskolernes Rektorforening, 2014.
- Jakobsen, Mads Leth Felsager og Peter Bjerre Mortensen. "Det formelle fundament: Love, bekendtgørelser og unødigt bureaukrati". *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*, red. Lotte Bøgh Andersen, Peter Bogetoft, Jørgen Grønnegård Christensen, Torben Tranæs (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2014), 33-51.
- Jacobsen, Christian Bøtcher, Thorbjørn Sejr Nielsen og Jesper Rosenberg Hansen. "Det ledelsesmæssige fundament: Ledelsesstruktur, ledelsesstrategi og strategisk ledelse". *Styring,*

- ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*, red. Lotte Bøgh Andersen, Peter Bogetoft, Jørgen Grønnegård Christensen, Torben Tranæs (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2014), 93-110.
- Jacobsen, Christian Bøtcher, Camilla Denager Staniok, Thorbjørn Sejr Nielsen, Jeppe Pedersen, Lotte Bøgh Andersen. *Organisering, ledelse og effektivitet i de danske ungdomsuddannelser, datarapport*. Datarapport, appendix E, 2013.
- Jensen, Jakob. "Gymnasieskolens demokratisering". *Gymnasieskolen*, nr. 3, 1968, 127-128.
- Jensen, Rikke Skou. *Ledelse og medindflydelse. En analyse af ledelsesadfærd og institutionaliseret samarbejde på offentlige og private arbejdspladser*. Århus: Politica, 2004.
- Klausen, Kurt Klaudi. *Skulle det være noget særligt? - organisation og ledelse i det offentlige*. København: Børsens Forlag, 2001.
- Klausen, Kurt Klaudi. *Strategisk ledelse i det offentlige. Fremskrive, forudse, forestille*. København: Gyldendal, 2014.
- Klausen, Kurt Klaudi. "Hvad betyder konkurrencestaten for medarbejdere og kritikere?". *Konkurrencestaten og den kritikere*, red. Søren Kaj Andersen (København: Djøf Forlag, 2017), 233-245.
- Klausen, Kurt Klaudi. "New Public Management er en del af fremtidens løsning". *Altinget*, 28. maj, 2019.
- Kolding, Kama og Jens Otto Madsen. "Ny ledelsesstruktur på Gymnasier og HF-kurser?", *Gymnasieskolen* nr. 12, 1994, 4-6.
- Kolstrup, Søren og Jette Gottlieb. *Forslag til folketingsbeslutning om styrkelse af pædagogisk råd og elevråd/kursistråd i folkeskolen, i det almene gymnasium, ved højere forberedelseseksamen (hf) og på VUC*. Fremsat den 30. marts 2001.
- Køber, Jesper Vestermark. *Et spørgsmål om nærhed: Nærdemokratibegrebets historie i 1970'ernes Danmark*. Ph.d. afhandling, København: Københavns Universitet, 2017.
- Larsen, Christian: "Forsøgsgymnasierne – et barn af 1968?" *Årbog for uddannelseshistorie*, 42. årbog, 2008, 69-84.
- Leschly, Gorm. "Et pædagogisk råd", *Gymnasieskolen*, nr. 2, 2007. 28.
- Lilsig, Erik. "Lærerådets kompetencer", *Gymnasieskolen*, nr. 4, 1968, 191
- Lilsig, Erik. "Nye ordrer om læreråd", *Gymnasieskolen*, nr. 2, 1969, 68.
- LO. *Demokrati på arbejdspladsen*. København, 1967.
- Martiny, Birgitte. "Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere. En undersøgelse af reformrelaterede forandringer i gymnasiet". *Gymnasiepædagogik*, nr. 102, 2016. 57-89.
- Mejdahl, Jørgen. "Gymnasiets nye skoleråd". *Gymnasieskolen*, nr. 5, 1978, 225-227.

- Moderniseringsstyrelsen. *Cirkulære om aftale om Samarbejde og samarbejdsudvalg i staten*. Cirkulære af 27. august 2013. <https://modst.dk/media/16761/cirkulaere-om-aftale-om-samarbejde-og-samarbejdsudvalg-i-staten.pdf>
- Moderniseringsstyrelsen. *Vejledning om Nye regler for gymnasielærere - 3. udgave (stx, hf, hhx, htx)*. 2014.
- Mondrup, G. "Har vi demokrati på arbejdspladsen". *Gymnasieskolen*, nr. 14, 1968, 805-808.
- Munck, Kirsten. "Det frie Gymnasium". *Forsøgskaninernes oprør*, red. Lars Jakob Muschinsky, (København: Christian Ejlers Forlag, 1974), 10-23.
- Olsen, Jan. "Fra reglement til rammeaftale – 50 år med samarbejdsudvalg i staten". *Samarbejdsudvalg i staten 1949-1999. Et jubilæumsskrift udgivet i anledning af 50 året for de første statslige samarbejdsbestemmelser*, (København: Centralrådet for statens samarbejdsudvalg, 1999), 5-28.
- Olsson, H. "Til direktøren for gymnasieskolerne hr. S. Højby", *Gymnasieskolen*, nr. 22, 1968, 1330.
- Pedersen, Dorthe. *Forhandlet forvaltning. En ny institutionel orden for den statslige løn- og personalepolitik*, København: COS-papers 2/98, 1998.
- Pedersen, Dorthe. "Ledelsesrummet i managementstaten". *Offentlig ledelse i managementstaten*, red. Dorthe Pedersen (Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2004), 104-133.
- Pedersen, Dorthe og Camilla Sløk. "Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen – ledelse på potentialer i et postbureautrækket styringsregime". *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*, red. Malou Juelskjær, Hanne Knudsen, Justine Grønbæk Pors og Dorthe Staunæs, (Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2011), 103-132.
- Pedersen, Uffe Gravers et. al. (red). *Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiets fremtid*. 1984.
- Pedersen, Uffe Gravers et. al. (red). *Rapport fra Udvalget vedrørende det centrale pædagogiske tilsyn*. 1985.
- Pedersen, Ove K. *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels forlag, København, 2011.
- Rennison, Betina Wolfgang. *Ledelsens genealogi – offentlig ledelse fra tabu til trend*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2011.
- Sandvad, Martha. "Arbejdstidsregistrering – en dialog om moderniseringen af den almene gymnasieskole", *Gymnasiepædagogik*, nr. 106, 2017, 85-117.
- Staniok, Camilla Denager. "Medindflydelse som en vej til målcommitment: ledelse på de almene gymnasier". *Politica*, 48. årg (2), 2016, 179-207.
- Szomlajski, Leif. "Skoleråd, lærerråd og rektor". *Gymnasieskolen*, nr. 7, 1989, 340-342.
- Szomlajski, Leif. "Teamledelse virker". *Gymnasieskolen*, nr. 3, 1991, 116-120

- Undervisningsministeriet. ”Bekendtgørelse om lærerråd, lærerforsamlinger og samarbejdsudvalg ved statens gymnasieskoler m.m.” *Kroghs skolehåndbog 3*. 6. udgave, Vejle: Kroghs skolehåndbog, 1969, 97-99.
- Undervisningsministeriet. ”Bekendtgørelse om lærerråd, lærerforsamlinger og samarbejdsudvalg ved private gymnasieskoler m.m.” *Kroghs skolehåndbog 3*. 6. udgave, Vejle: Kroghs skolehåndbog, 1972, 149-150.
- ”Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 531 af 18. oktober 1978 om lærerråd, lærerforsamlinger og fællesudvalg ved de amtskommunale og kommunale gymnasieskoler”. *Kroghs skolehåndbog 3*. 6. udgave, Vejle: Kroghs skolehåndbog, 1979, 459-461.
- Undervisningsministeriet. ”Bekendtgørelse om lærerråd, lærerforsamlinger og fællesudvalg ved statens gymnasieskoler m.v.”. Bekendtgørelse nr. 480 af 26. november 1979, *Rapport fra udvalg vedrørende det centrale pædagogiske tilsyn – Maj 1985*, red. Uffe Gravers Pedersen et. al. (København, 1985), 109-112.
- Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse om lærerråd og lærerforsamlinger ved handelsskolerne*. BEK nr 180, 29/04/1982. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=73058>
- Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse om lærerråd, lærerforsamlinger, elevråd og fællesudvalg ved gymnasieskoler, studenterkurser og 2-årige kurser til højere forberedelseseksamen*. BEK nr 415 af 11/07/1988. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1988/415>
- Undervisningsministeriet, *Økonomistyring af uddannelsesinstitutioner – Rammestyring og selvforvaltning*. København: Økonomistyringsprojektet, 1988.
- Undervisningsministeriet, *Lov om gymnasiet m.v.* LOV nr 431 af 13/06/1990. <https://www.retsinformation.dk/eli/accn/A19900043130>.
- Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse om ophævelse af bekendtgørelse om lærerråd og lærerforsamlinger ved handelsskolerne*. BEK nr 31 af 16/01/1991. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1991/31>
- Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse om gymnasiet*. BEK nr 294 af 07/05/1991. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1991/294>.
- Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse af lov om erhvervsskoler*. LBK nr 672 af 29/07/1992. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1992/672>
- Undervisningsministeriet. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. 1999.
- Undervisningsministeriet, *Lov om ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område*. LOV nr 263 af 12/04/2000. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2000/263>

Undervisningsministeriet. *Lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.* LOV nr 575 af 09/06/2006. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2006/575>

Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse om pædagogisk råd på institutioner, der udbyder almengymnasial uddannelse eller almen voksenuddannelse.* BEK nr 76 af 23/01/2007. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25279>

Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser.* LBK nr 611, 28/05/2019. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209370>

Undervisningsministeriet. *Bekendtgørelse af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.* LBK nr 596 af 16/05/2019  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209284#id8a5364cf-0323-4201-8fb2-ca8f06082267>



# BILAG 1

Kodeliste i analysen af interviews

## **Definition af medarbejderindflydelse:**

Underkode

Autonomi: Indflydelse på egne arbejdsopgaver og arbejdstilrettelæggelse.

Fælles beslutninger: Indflydelse gymnasiets overordnede forhold, arbejdsforhold og fællesskab.

## **Muligheder for medindflydelse**

Formelle: Indflydelse gennem formelle kanaler som eksempelvis Pædagogisk Råd, samarbejdsudvalg eller fællesmøder.

Uformelle: Indflydelse gennem uformelle kanaler som fx arbejdsgrupper, udvalg og personlig kontakt til ledelsen, dialog.

## **Historiske forhold for medindflydelse**

Forværring. Negative forandringer af mulighederne for indflydelse.

Udvikling: Mulighed for at bevare den demokratiske kultur.