

5

KAN MAN LEDE UDEN AT VÆRE LEDER?

– om teamkoordinatorer som budbringere
af beslutninger i det nye gymnasium

Thomas R.S. Albrechtsen

Teamedelse er blevet obligatorisk også i gymnasiet efter 2005-reformen. Men opdraget er tvetydigt. De nye team skal udøve ledelse uden egentlige ledere. Men kan man lede uden at være leder? Denne artikel bygger på en analyse af en case fra et handelsgymnasium og trækker bl.a. på teorier om metaforer i organisationer. En central pointe er, at selvom der viser sig nogle nye muligheder for, at lærere kan deltage i forskellige typer af ledelse i gymnasierne, så lader der fortsat til at være mange egalitære holdninger blandt lærerne, der modsætter sig nye kollegiale hierarkidannelser og gør det svært at acceptere, at også lærerkolleger kan fungere som *ledere*. Der benyttes forskellige strategier til at håndtere dette, så kollegerne ikke fremstår som egentlige ledere, selvom de er involveret i en form for *ledelsespraksis*. Argumentet i artiklen er, at det lader til at være begrænset, hvor uddelegeret ledelsen egentlig bliver i gymnasierne. Teamkoordinatorerne beskrives med en *budbringermetafor*, der netop ikke henviser til en lederposition, men til en særlig måde at virke som *tilhænger* på i den gymnasiale ledelsespraksis. Det synes stadig vanskeligt tydeligt at identificere, hvem 'lederne' er,

og hvad de faktisk er i stand til at beslutte. En konsekvens heraf kan være, at lærerteamene i højere grad bliver et værktøj for skolelederen og det administrative system i gymnasierne frem for en enhed, der giver lærerne større indflydelse og kontrol over deres eget arbejde, og hvor de føler et medejerskab over for beslutningsprocesserne.

Det var faktisk noget af det, der blev drøftet de første to år, om man nu var teamleder eller teamkoordinator. Det kommer virkelig an på detailforståelse. For der skulle jo ikke skabes et ekstra hierarkisk trin, kan man sige. Så vi var jo både lidt høvdinge og indianere på samme tid. Men vi blev så enig med rektor og kollegerne om, at vi foretrækker altså betegnelsen 'teamkoordinatorer', fordi vi havde jo ingen bemyndigelse til noget af personalemæssig karakter. Så det er jo kun det faglige og pædagogiske samarbejde vi skulle fremme.

Interview med gymnasielærer 2008

I den offentlige forvaltning kan vi i dag beskrive en paradoksalt kobling af *centralisering* og *decentralisering* af den politiske styring og regulering af uddannelse (se kapitel 2, Andersen). Et konkret eksempel på denne paradoksale styring er den øgede *teamorganisering*, der er blevet særlig synlig i de seneste års uddannelsesreformer i Danmark. Det gælder også for gymnasierne, hvor dannelsen af *lærerteam* er blevet en realitet efter reformen fra 2005. I de nye uddannelsesbekendtgørelser for gymnasierne formuleres kravet om dannelsen af lærerteam på følgende måde:

Skolens leder sammensætter for hver grundforløbsklasse og for hver studieretningsklasse et lærerteam. Desuden kan lederen sammensætte lærerteam efter andre kriterier. Et lærerteam kan efter behov fungere i kortere eller længere tid.

Stk. 2. Lederen beslutter, hvilke opgaver der tillægges det enkelte lærerteam med hensyn til planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling.

Undervisningsministeriet 2010

Allerede disse formuleringer vækker en undren. *Hvem* leder i sidste ende lærerteamene i den nye gymnasiestruktur? I paragraffen fremgår det tydeligt, at det er skolelederen, der har ansvaret for at 'sammensætte lærerteam'

og beslutte, 'hvilke opgaver der tillægges det enkelte lærerteam'. Det står på den anden side relativt åbent, hvilke beslutninger omkring de tillagte opgaver der så mere præcist kan overlades til de sammensatte lærerteam. Hvor meget ledelse og hvilken type ledelse der forekommer i lærerteamene, vil altså kunne variere fra gymnasium til gymnasium.

I denne artikel vil jeg analysere en case fra et observationsstudie af et møde mellem fire teamkoordinatorer i et handelsgymnasium, tre år efter gymnasireformen trådte i kraft. Jeg vil stille spørgsmålet om, hvorvidt man kan *lede uden at være leder*, dvs. i hvor høj grad disse teamkoordinatorer faktisk kan siges at være i stand til at træffe beslutninger om og gennemføre noget essentielt sammen med deres studieretningsteam, eller om den reelle beslutningskompetence stadig ligger hos skoleledelsen og måske endda er blevet styrket gennem dannelsen af lærerteam. Den teoretiske ramme omkring min analyse er hentet fra forskningslitteraturen om metaforer i ledelse, herunder Alvesson & Spicer (2011). Den metafor, jeg finder mest dækkende for teamkoordinatorens funktion i det reformerede gymnasium, er *budbringeren* – som ikke er leder, men en slags 'tilhænger', der fungerer som led i den interne kommunikation, krydser organisatoriske grænser og oversætter meddelelser. Det kan betyde informationstab, men også en strategisk 'reframing' af de budskaber, der bringes videre – og dermed også en indirekte organisatorisk indflydelse på det mikropolitiske plan.

I det følgende vil jeg kort præsentere eksisterende danske undersøgelser af de aktuelle forandringer i retning af teamledelse. Undersøgelser der tyder på, at det ikke kun er lovgivningen omkring team, der er tvetydig, men at også lærerne selv har en ambivalent indstilling til at påtage sig de nye ledelsesroller. Eksempelvis omdøbes en teamleder til det mere afdæmpede teamkoordinator. Herefter kommer en introduktion til de teorier om ledelsesmetaforer, jeg efterfølgende vil bygge en caseanalyse på, inden den afsluttende diskussion om muligheder og begrænsninger i teamledelse, som den fungerer i gymnasiet i dag.

Tvetydige teams

Ifølge Pedersen & Sløk (2011: 105) indebærer gymnasiereformen en ny form for 'allestedsnærværende hyperledelse', hvor ledelsen nu 'bredes ud over hele organisationen'. Et hovedelement i denne udbredelse af ledelse i gymnasierne må netop være beslutningen om at danne lærerteam. Pedersen & Sløk hævder da også, at gymnasielæreren nu er gået fra at være 'privatpraktiserende lærer' til at blive en 'teamlærer'. En sådan transformation er dog stadig i sin vorden, og man kan diskutere, hvorvidt lærerteamene i gymnasierne reelt er blevet 'selvstyrende', dvs. hvor det er tydeligt, at 'ansvar og beslutningskompetence delegeres til medarbejderne' (Jordansen & Petersen 2008: 19). Loven lægger som sagt op til, at det er skolelederen, der fungerer som leder *af* lærerteamene. Men hvordan håndteres ledelsen så *i* lærerteamene, når skolelederen ikke selv er direkte til stede? Det bliver en opgave, som en udpeget lærer må tage sig af. Læreren får her mulighed for at blive tildelt rollen som *teamlleder*. Spørgsmålet er så, hvilken mening gymnasielærerne selv giver denne nye rolle efter reformen. Vi ved stadig kun meget lidt om, hvordan ledelse i lærerteam foregår i praksis, og hvordan den opfattes af lærerne selv.

Selvom der aktuelt er en stigende interesse i den pædagogiske organisationsforskning for at belyse, hvordan lærere i forskellige sammenhænge fungerer som en slags ledere i deres arbejde, har opmærksomheden primært rettet sig mod klasseledelse eller 'læringsledelse', som det hedder (Jensen & Løw 2009; Hermansen 2010; Plauborg et al. 2010). En ting er dog at acceptere den udfordring, at man som lærer optræder som leder over for sine *elev*er i klassen. En anden ting er at acceptere den udfordring, at man som lærer også kan have en ledelsesfunktion uden for klasselokalet over for sine *kolleger*. Meget tyder på, at gymnasielærerne oplever en vis *ambivalens* i forhold til den nye mulighed for at fungere som leder i lærerteamene. Denne ambivalens kommer eksempelvis allerede til udtryk i en tidlig evalueringsrapport omkring teamorganiseringen efter gymnasiereformen, der blev udarbejdet af Rambøll Management for Undervisningsministeriet. I denne rapport konstateres det bl.a.:

For mange lærere er det en udfordring at skulle acceptere, at en kollega har rollen som teamleder eller -koordinator. Ligeledes er det vanskeligt at påtage sig den rolle i forhold til kollegerne.

Rambøll Management 2006: 11

Gymnasielærere fortæller, at de på den ene side gerne vil 'styre det pædagogiske', men ikke vil være 'hinandens arbejdsgivere' (Frederiksen 2010b: 48). De opfatter ikke rollen som teamleder som et synonym for mellemleder, men forstår teamlederen mere som en koordinerende position (Frederiksen 2010a: 90). Man kan tolke dette som forskellige udtryk for en grundlæggende *egalitær holdning* i de gymnasiale lærerkulturer. Noget tyder på, at man som lærer altså ikke ønsker at blande sig for meget i kollegernes anliggender – i form af kollegernes planlægning, gennemførelse og evaluering af deres undervisning – og heller ikke ønsker at 'hæve sig' over kollegerne (Little 1990; Murphy 2007).

Som en konsekvens af denne traditionelle kultur, der er præget af kollegial lighed og noninterferens – der netop kendetegner den privatpraktiserende lærers arbejde – har man i nogle gymnasier, som det indledende citat viser, valgt at benytte betegnelsen *teamkoordinator* frem for *teamleder*. Hvad kan grunden mon være til dette? Er der i praksis overhovedet nogen mærkbar forskel på, hvad man beslutter sig for at kalde denne funktion? Er det ikke bare forskellige betegnelser for stort set samme type arbejde? Man kan sagtens forestille sig, at netop denne beslutning af betegnelse – koordinator frem for leder – kan have indflydelse på, hvilke forventninger der faktisk tilskrives den nye lærerrolle i gymnasiet, og at det i sig selv siger noget om gymnasiets holdning til at betragte lærere som ledere.

I det interview, jeg har citeret fra, og som jeg selv har foretaget med en *teamkoordinator* i et handelsgymnasium i 2008, fik jeg som vist oplyst, at de på skolen først benyttede sig af betegnelsen teamleder, da de besluttede sig for at gå i gang med at danne lærerteam, men at de senere besluttede sig for at udskifte betegnelsen til teamkoordinator. Begrundelsen herfor var, at funktionen ikke skulle skabe 'et ekstra hierarkisk trin', som den pågældende lærer i interviewet formulerede det.

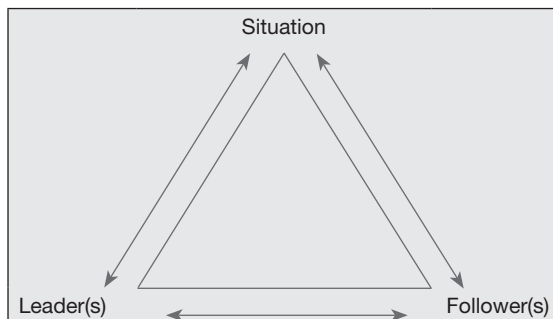
Denne formulering kan netop tolkes som et udtryk for en ambivalent holdning til teamorganiseringen i gymnasierne, fordi den udfordrer de eksisterende kollegiale relationer mellem lærerne, der bygger på en grundlæggende lighedsopfattelse. Beslutningen om at have en *teamleder* lægger op til, at en tilsyneladende *symmetrisk* relation mellem lærerkolleger forandres til en mere *asymmetrisk* relation. Én bliver leder, mens resten i teamet bliver underordnede. Den interviewede lærer bruger da også senere i interviewet den velkendte metafor, at man må være ‘*på øjenhøjde med sine kolleger*’, til at beskrive denne lighedsopfattelse med. Man ser – med andre ord – hverken ‘ned på’ eller ‘op til’ hinanden. Man vil undgå en hierarkisering mellem lærerne. Men når man ikke vil være *leder*, kan man så *lede*? Og hvad er det egentlig for udfordringer, som teamkoordinatorerne står over for at skulle løse efter gymnasireformen? Det er de spørgsmål, som jeg vil undersøge nærmere i denne artikel.

Fra ledere til ledelse

For at kunne besvare spørgsmålet, om det er muligt at lede uden at være leder, vil jeg først give et bud på, hvad ledelse ‘er’ for noget, og hvordan det kan skelnes fra noget andet. Betegnelsen ledelse benyttes efterhånden til at kategorisere mange forskellige aktiviteter, og ordet mister derfor let sin betydning, hvis ikke man prøver at afgrænse det. Generelt kan ledelse defineres som en indflydelsesproces, der involverer en vis grad af frivillig underkastelse blandt dem, der udsættes for indflydelsen. Ledelse involverer desuden et arbejds- eller opgaverelateret formål, og bliver anset for at være til gavn for gruppen eller organisationen (jf. Alvesson & Spicer 2011: 4). Umiddelbart synes det ikke at give mening at tale om ledelse, hvis der ikke kan udpeges en leder. På den anden side fremhæver mange moderne ledelsesteorier, at ledelse ikke *alene* er afhængig af, hvad lederen gør. Man overskrider her de mere traditionelle trækpsykologiske tilgange til ledere og ledelse. Ledelse er ikke blot et spørgsmål om lederens personlighed. Ledelse afhænger i mindst lige så høj grad af de personer, der ledes, dvs. af *følgeskabet* eller *tilhængernes* (*followers*) opfattelse af ledelse og lederen. Desuden må der tages højde for den *situation* eller de *rammebetingelser*, der er med til at definere og legitimere ledelsen.

Denne bevægelse fra en ledercentreret til en mere tilhænger- eller situationscentreret forståelse af ledelse kaldes også populært for et *postheroisk* perspektiv på ledelse. Som ordet indikerer, er der her tale om et opgør med en *grundmetafor* inden for lederdiskursen, hvor lederen opfattes som en *helt* og dermed som hovedpersonen i organisationens selvfortællinger om, hvordan lederen med sit store mod og overblik kæmper sig frem til succes gennem overvindelse af en masse forhindringer. Det postheroiske perspektiv har forladt denne grundmetafor, fordi man er nået frem til den erkendelse, at det nok er at tilskrive lederen for meget. Denne grandiose lederforestilling er blevet beskrevet som en *lederattributionsfejl* (Hackman 2002: 199 ff.) og som en *romantisering* af ledelse (Meindl et al. 1985).

Et eksempel på en postheroisk tilgang til ledelse, der altså ikke blot forstår ledelse som det, lederen gør, er det såkaldte *distribuerede perspektiv på ledelse*. Dette ledelsesperspektiv har inden for de seneste år opnået en stigende popularitet i den internationale pædagogiske organisationsforskning (se f.eks. Gronn 2002; Scribner et al. 2007; Mayrowetz 2008; Harris 2003; 2009; Leithwood et al. 2009). Man ændrer her metaforen for ledelse til noget, der *cirkulerer* rundt i organisationen. I modsætning til heltemetaforen forstås lederen her som bundet ind i et *netværk*, hvor der er løse og faste koblinger, sammenfletninger, og hvor der opstår en vis sammenhængskraft mellem knudepunkterne (f.eks. Kofod 2007). På denne måde skelner Spillane et al. (2004) eksempelvis i deres teori om distribueret ledelse mellem *ledere* og *ledelsespraksis*. Distribueret ledelse betyder ikke blot, at der er mere end *én* leder i organisationen, selvom det også er en væsentlig pointe i perspektivet. En ledelsespraksis er konstitueret af både en leder og tilhængere, der sammen handler i en særlig situation karakteriseret ved bestemte rutiner, brug af forskellige værktøjer osv. En ledelsespraksis er desuden kendetegnet ved, at leder, tilhænger og situation gensidigt påvirker hinanden, og at den udvikler sig over tid. En ledelsespraksis er ikke nødvendigvis stabil og kontinuerlig, men vil ofte være karakteriseret ved at være foranderlig og diskontinuerlig. Spillane et al. (2004:11) illustrerer dette forhold med følgende model:



Figur 1: Ledelsespraksis som en gensidig påvirkning mellem leder(e), tilhænger(e) og ledelsessituationen

Denne model kan være frugtbar til at forstå de nye ledelsesprocesser i gymnasiet. Men det skal for god ordens skyld understreges, at ledelse her ikke opfattes som et fysisk objekt, der kan observeres direkte. Ledelse forstås som en *social konstruktion*, der tilskrives forskellige meninger i organisationernes diskursive praksis (Fairhurst & Grant 2010). Som leder og som tilhænger kan man have forskellige opfattelser af den ledelsespraksis, man selv deltager i.

Mening og metaforer

I forlængelse af det socialkonstruktionistiske perspektiv støtter jeg mig desuden i det følgende til en tilgang i organisationsforskningen, der interesserer sig for at 'læse' det sprog og den mening, som skabes blandt medlemmer i en organisation gennem analyser af de *metaforer*, der anvendes (se f.eks. Tsoukas 1991; Morgan 1998; Cornellisen et al. 2008; Jordan & Mitterhofer 2010; Alvesson & Spicer 2011). Her drejer det sig både om de metaforer, som forskere selv konstruerer for at forstå en bestemt ledelsespraksis, men også om de metaforer, som ledere og tilhængere benytter sig af i hverdagen til at håndtere og give ledelsen mening.

Følger vi Western (2008), kan der identificeres tre dominerende lederdiskurser, der har haft forskellig styrke i historiens løb og bygger på bestemte grundmetaforer. I begyndelsen af 1900-tallet under Scientific Management-bølgen, var det lederen som *kontrollør*, der udgjorde den herskende diskurs. I 1960'erne var der en vækst i forståelsen af lederen som en slags *terapeut* i

forbindelse med Human Relation-bølgen. Mens brugen af kontrollørmetaforen, ifølge Western, har været dalende i litteraturen om ledelse, er det fortsat populært at forstå lederen med terapeutmetaforen. Man støder f.eks. stadig på mange beskrivelser af lederen som en person, der er følelsesmæssig intelligent eller som forstår sig på motivation og coaching. Siden 1980'erne ser Western en stigning i diskurser om *forandringsledelse*, hvor lederen fremstilles som en slags *frelser* eller *messias*, der er med til at føre organisationskulturen ind i en ny og bedre æra.¹ Denne frelsermetafor ligger meget tæt op ad heltemetaforen for ledelse. Western nævner da også, at han ser et nyt paradigme dukke op i det 21. århundrede, der netop er kendetegnet ved at være postheroisk, og hvor man begynder at fremhæve *øko-lederen*. Her forstås ledelse systemisk, dvs. som indvævet i relationer og kæder, som lederen skal navigere rundt i og få til at 'hænge sammen' med andres hjælp.

Ifølge Alvesson & Spicer (2011) er der dog et større spektrum af metaforer i spil i den daglige ledelsespraksis i organisationerne end dem, Western nævner. De foreslår selv seks metaforer, der indfanger forskellige nøgletemaer omkring ledelse i form af: 1. det moralske aspekt, hvor lederen opfattes som en *helgen*, 2. udviklingsaspektet, hvor lederen fremstilles som *gartner*, 3. ledelse forstået som en positiv social støtte, hvor lederen sammenlignes med en god *kammerat (buddy)*, 4. ledelse som kommandoer, der skaber klarhed, og lederen forstået som en eksemplarisk *kommandør*, 5. ledelse som en effektivitetsskabende maskine og lederen som *cyborg*, dvs. som værende på samme tid både naturlig og kunstig, og 6. ledelse som en opretholdelse af standarder gennem brug af sanktioner over for dem, der ikke yder nok, og hvor lederen beskrives som en *mobber*.

På lignende måde skelner Lumby & English (2010) mellem følgende syv metaforer inden for den *pædagogiske* ledelse, der også kommer til udtryk i forskellige sammenhænge i uddannelsessystemet, nemlig ledelse

1. Man ser noget af den samme tendens i den nye optagethed af innovationsskabelse, iværksætterkulturer og entreprenørskab, der fremhæves som noget, vi også skal satse på i skolerne, og som kræver en bestemt type ledelse (f.eks. Darsø 2011).

forstået som henholdsvis en *maskine*, som *regnskabsføring*, som *krig*, som *sport*, som *teater*, som *religion* og som *vanvid*.

Jeg vil i det følgende på lignende vis forsøge at konstruere en metafor for teamkoordinatorernes arbejde i gymnasiet med udgangspunkt i en case-analyse. Som vi skal se, vil jeg her argumentere for, at koordinatorerne faktisk ikke synes at være placeret i nogen synlig lederposition, men derimod lader til at forblive tilhængere som de andre i deres team. Men ligesom ledere kan beskrives med forskellige metaforer, vil det også være meningsfuldt at forstå tilhængerpositionen forskelligt. Jeg foreslår derfor at forstå teamkoordinatorerne som *budbringere af beslutninger* i en ledelsespraksis, der minder lidt om en krig.

Observation af et teammøde

Så er der også de der teamkoordinatormøder, hvor teamkoordinatorerne sidder sammen med ledelsen. Der forsøger vi jo så at tage nogle af tingene med begge veje, kan man sige, for vores team. Dels så har ledelsen nogle ting, de melder ud, og siger: "Det her gælder, og det her gælder, og nu skal vi dit og nu skal vi dat," osv. Og så gør vi også det, at f.eks. har vi evalueret grundforløbet, så tager vi det så med tilbage til ledelsen, og siger at: "Sådan og sådan og sådan sagde de." Vi er begyndt at holde nogle møder, hvor teamkoordinatorerne mødes alene, inden vi mødes med ledelsen, og dvs. så kan vi have samordnet den der evaluering af grundforløbet f.eks., og så melde den samlet tilbage til ledelsen med nogle ting vi lige synes, vi skal gøre anderledes. Og så diskuterer vi det, og de sig,er: ja, det vil de gerne gøre, eller det vil de ikke gøre, og det synes de, at den og den skal gøre, og vi diskuterer og sætter nogle handlinger på. Udover det så snakker vi også på teamkoordinatormøderne om nogle af de ting, der rører sig i den nærmeste tid. Det er nok egentlig det, der fylder allermost. Og det er i stort omfang praktiske ting.

Interview med teamkoordinator 2008

Casen, jeg vil analysere, stammer fra et observationsstudie af et teamkoordinatormøde på et handlegymnasium. Observationsstudiet gennemførte jeg i forbindelse med en større undersøgelse af lærersamarbejde på handlegymnasiet, tre år efter reformen trådte i kraft (Albrechtsen 2011).

Mødet foregik mellem skolens fire teamkoordinatorer, som jeg i casen vil omtale som henholdsvis A, B, C og D. Nogle få uger forinden havde de hver afholdt møder i skolens fire studieretningsteam. Teamkoordinatorerne skulle efterfølgende samme dag mødes med rektor, administrationen og skolens tillidsmænd omkring det, der var blevet diskuteret i studieretningsteamene. Som baggrundsoplysninger fik jeg at vide, at skolen havde haft lærerteam i et par år, og at der allerede i det første år var to lærere, der hoppede fra jobbet som teamkoordinator. På det tidspunkt jeg deltog i mødet, var der endnu en lærer, der ønskede at stoppe. Én af teamkoordinatorerne fortæller mig i et interview efterfølgende om, hvad sådanne møder almindeligvis går ud på. Det er herfra, ovenstående citat stammer.

Allerede i dette interviewudsagn giver det mening at forstå teamkoordinatorjobbet med budbringermetaforen, da informanten her fremhæver, at en væsentlig opgave består i at 'tage nogle af tingene med begge veje' mellem ledelsen og teamene. Det er også den selvforståelse, som jeg tolker mig frem til i observationen af teamkoordinator mødet. Min *metode* bestod her i, at jeg nedskrev nogle *feltnoter* om indholdet i det, som teamkoordinatorerne talte om på mødet. Jeg rettede specielt min opmærksomhed mod de *temaer* og *temaskift*, der blev aktualiseret i teamkoordinatorernes kommunikation med hinanden. Min analytiske tilgang til de feltnoter, der blev resultatet af observationen, bygger på den tyske sociolog Ralf Bohnsacks (2007) såkaldte *dokumentariske metode*. Centralt i den dokumentariske metode er en skelnen mellem to analysetrin i form af henholdsvis en *formulerende fortolkning* og en *reflekterende fortolkning* af de meningsgivende data fra den empiriske undersøgelse.

Min fremstilling af analysen er bygget op på den måde, at jeg først præsenterer et udsnit af mine feltnoter over mødets forløb. Jeg har delt feltnoterne op i tre dele. Hver del har jeg givet en overskrift – *praktiske ting og beslutningsforslag, fra klare regler til uklar personalepolitik og kollegiale konflikter og koordinatorernes afmagt*. Overskrifter, der prøver at indfange, hvad der overordnet set synes at være i spil i samtalesekvenserne. Allerede i dannelsen af mine feltnoter foretager jeg en formulerende fortolkning af situationen. Med de nedskrevne feltnoter er jeg 'tæt på' det, der faktisk sker på mødet.

Jeg formulerer her hændelsesforløbet, men der er samtidig uundgåeligt tale om en fortolkning, fordi jeg delvist bruger mine egne ord i beskrivelserne, og samtidig foretager en kompleksitetsreduktion. Jeg fremhæver noget, og må samtidig se bort fra andet, der også forekommer i den konkrete situation. Efter præsentationen af den formulerede fortolkning i form af mine feltnoter foretager jeg en reflekterende fortolkning af den formulerede fortolkning.

Praktiske ting og forslag

Mødet begynder med en snak om formålet med mødet. A gengiver nogle punkter fra sidste møde ud fra et mødereferat. A fungerer både som ordstyrer og referent på mødet. Det første tema der bliver diskuteret, drejer sig om portfolioeksamen, og at der skal skrives nogle punkter ned om, hvad der kunne forbedres på dette område. Disse punkter vil A sende ud pr. mail til de andre. Der tales om en temadag, som eleverne har været glade for, men hvor der har været nogle oplysninger, som eleverne burde have fået meddelt inden. Der tales om, hvor en temadag skal placeres kalendermæssigt. Elevernes arbejde med rapporter i International Økonomi tages op som tema, hvor der bl.a. tales om, hvordan problemformuleringerne hertil skal udformes, og om eleverne kun skal have én vejleder, og hvordan timerne bliver brugt, hvis eleverne ønsker hjælp. B nævner, at der skal være timer til vejledningen. A siger, at det er svært at give karakterer for rapporterne i International Økonomi, og at der måske skulle gives en udtalelse i stedet for, da karakteren ikke kommer til at stå noget sted, og desuden kan blive en sovepude; gives der eksempelvis et 12-tal, er det svært at sige, hvordan det kan forbedres. Forslaget er, at der kan gives en udtalelse med nogle forbedringsforslag. Derefter tages forældrekonsultation op som et tema. Ifølge A er der en positiv holdning til dette, og A siger: "Mit team mener, det bør bibeholdes. Det er vigtigt, også selvom det er de dygtige elevers forældre der kommer." B foreslår, at der kunne gøres noget ud af at invitere de mindre dygtige elevers forældre, og at der her også bør fokuseres på, hvad der er godt, og ikke kun på problemer. C siger: "Det er svært at få lærerne til det i vores team." Der tales om at give en blanket til faglærerne. De nævner, at det kunne være en idé at gøre det skriftligt, hvad lærerne har at sige om eleverne. Det nævnes, at der er nogle forældre, der bliver overrasket over, at det ikke går så godt for eleven.

Denne indledende del af mødet er centreret omkring forskellige *praktiske ting*, såsom hvornår temadagene skal ligge, og at der skal sendes informationer ud til lærerne i studieretningsteamene, foruden punkter til forbedring

af portfolioeksamen og mulige ændringer af forældrekonsultationerne. Ved en nærmere læsning af drøftelserne mellem teamkoordinatorerne bemærker man, at der overvejende er tale om en række beslutnings*forslag*. Det er reelt *ikke-beslutninger*, der venter på at blive til beslutninger.

Koordinatorerne drøfter *gode idéer* med hinanden, om hvad man i *fremtiden* potentielt kan gøre anderledes og beslutte sig for at gøre *gældende*. De er ikke *selv* i stand til at gøre forslagene gældende. De har svært ved at få idéerne eksekveret. Det er netop kun *forslag*. Udsnittet af observationen viser desuden, hvilke forskellige typer af interaktioner, de indgår i, og de forskellige interesser de må tage hensyn til. Ud over deres egne elever er der også forældrene, forskellige faglærere og skoleledelsen, de interagerer med og må bringe informationer frem og tilbage til. Der er mange, der skal *informerer* om forskellige problemstillinger, før der kan træffes beslutninger. Der er en række ting, der skal tages op på et *senere tidspunkt*. Det er deres job at *viderebringe* informationer og beslutninger. I den pågældende situation er det skoleledelsen, der forbereder sig til en samtale med. Selvom skoleledelsen sjældent direkte nævnes i koordinatorernes samtale, så synes den hele tiden at udgøre den bagvedliggende fremmedreference. Det er f.eks. skoleledelsen, der bl.a. kan træffe beslutninger om, hvad der skal 'gives timer til'.

Man får desuden hurtigt et indtryk af, at der er mange opgaver, der skal løses i studieretningsteamene, men som de ikke helt kan løse selv. På mødet fremkommer der flere problemstillinger fra teamene, som koordinatorerne forventes at 'gå videre med' til ledelsen: 1) portfolioeksamen bør forbedres, 2) der bør kun være én vejleder til rapportskrivningen i International Økonomi, 3) der bør laves en 'udtalelse' i stedet for at give 'karakterer' til eleverne i forbindelse med vurderingen af rapporter og 4) forældre-konsultationen bør ændres, fordi det både er problematisk, at de 'mindre dygtige elevers' forældre ikke deltager, og at der er for meget fokus på 'problemer'. Flere af disse problemstillinger kan direkte kobles til gymnasiereformens nye idéer, der bl.a. handler om at skabe en ny *evalueringskultur* på skolerne. Det er tydeligvis noget, som teamkoordinatorerne gerne vil finde løsninger på, men deres 'ledelse' i teamene har tilsyneladende ikke

en tilstrækkelig gennemslagskraft, hvilket C's udtalelse vidner om: "Det er svært at få lærerne til det i vores team."

Koordinatorerne fungerer altså ikke for alvor som ledere, hvis man skal se på den praksis, der udfoldes på møderne. De træffer ikke beslutninger – hverken direkte som 'ledere' eller indirekte via ledelsesmæssigt følgeskab. Men beslutninger lanceres og 'processeres', dvs. koordinatorene fungerer først og fremmest som *budbringere af beslutninger* i organisationen, hvilket også kommer til udtryk på resten af mødet.

Fra klare regler til uklar personalepolitik

Det næste tema, der tages op, drejer sig om studierejser. A siger, at der er regler mht. at rejse. Der er flere team, der sender klasserne til det samme sted, og det er et problem. De skal ikke rejse sammen, men separat. Der er et klart skema for reglerne for rejser. B taler om en 80 %-regel og om ikke at lave rejser med for mange lærere, for det vil teamene ikke. Så tales der om nogle planlægningsdage før translokationen. Der kigges i kalenderen. Der tales om at arrangere en fælles frokost, om at bestille mad til teamene og om at lave en dagsorden for dagen om planlægningen for næste år. B rejser et tema om fagfordeling, om at der er mange nye lærere der kommer over i A's team, at der er en ulige fordeling. Det drejer sig om personalepolitik. Temaet bliver nu nye lærere på skolen. B siger, at de nye lærere ikke skal sættes til andet end at undervise. C nævner spørgsmålet om mentorer.

Samtalen fortsætter et stykke tid i samme spor, hvor der stadig fokuseres på den *praktiske planlægning* af forskellige ting, der endnu mangler at falde på plads. Netop *studierejser* bruges der en del tid på i studieretningsteamene. Der søges efter *regler* til at absorbere usikkerheden i planlægningen. Der henvises f.eks. til et skema, der kan afgøre, hvad der er den gældende regel. Der trækkes på en fælles hukommelse, så man i fremtiden husker det praktiske, der skal ordnes, såsom at der skal arrangeres 'en fælles frokost'. Koordinatorerne peger igen frem mod *andre fora*, hvor beslutningerne skal træffes. For det første lægges der op til, at der skal videregives en oplysning om, at teamene ikke vil have, at der er så mange lærere med på rejserne. Hvor mange der skal med, er ikke en beslutning, koordinatorene selv kan træffe. For det andet skal der planlægges en *planlægningsdag*. Her er det

faktisk muligt for koordinatorene aktivt at ændre på noget, men det er dog noget forholdsvis ukompliceret (såsom at huske at bestille mad).

I modsætning til begyndelsen af mødet, hvor samtalen centrerede sig om forhold i undervisningen, sker der imidlertid her langsomt et skift, hvor det bliver de *kollegiale relationer* mellem lærerne, der bliver hovedtemaet. Og fra de forholdsvis klare regler og fastsatte arrangementer eller rutiner bevæger samtalen sig over i de mere uafklarede *arbejdsfordelinger* på skolen. B nævner den 'ulige fordeling' af nye lærere i teamene, der bliver beskrevet som et personalepolitisk spørgsmål. Det drejer sig her om selve teamstrukturen, hvilket lærerne kun i begrænset omfang har indflydelse på. Interessant er B's bemærkning om, at de nye lærere ikke skal sættes til noget *andet* end at undervise. Som observatør kan man her spørge sig selv: Gør de da det? Og hvad er det for noget andet, der er tale om? Hvad er de bagvedliggende erfaringer i denne pludselige kommentar fra B? Skolens *mentorordning* bringes kort på banen, men udfoldes ikke nærmere. Det kan dog nævnes, at netop rollen som mentor udgør en anden mulighed for lærere for at fungere som en slags leder i forhold til en kollega (hvilket formodentlig vil bygge på en anden metafor end den, der bruges til at beskrive teamlederens funktion med). Igen kan man sige, at der kun er tale om en række *informations-* og *holdningsudvekslinger* på mødet. Der peges på problemer, men ansvaret for løsningerne ligger hos skolelederen, som netop tager sig af personalepolitik.

Kollegiale konflikter og koordinatorenes afmagt

Temaet ændres igen, da D fortæller om sit teammøde ugen før. D nævner i den sammenhæng to tillidsmænd, der er del af teamet. Ifølge D starter mødet positivt, men siger efterfølgende: "Man går nedtrykt derfra." Problemet er ifølge D de mænd, der slår i bordet og siger: "Det får vi ikke timer for." Ifølge D skal tillidsmændene nok støtte lærerne i deres arbejde, men de mener ikke, at disse kampe skal tages på teammøderne, at det går ud over arbejdsmoralen. Fokus bliver på denne måde overvejende spørgsmålet om, hvad der gives timer for og de timer, der forsvinder. D siger: "Tillidsmændene bør tage kampen op for os på en konstruktiv måde." C giver udtryk for at have oplevet det samme og tilføjer: "Man føler sig illoyal." B fortæller: "Jeg oplever gang på gang, at jeg har sendt noget ud, men ikke får en mail om det." Ifølge B kommer lærerne for sent for at bede om hjælp. B får ikke noget igen

fra de andre teammedlemmer og synes, det er frustrerende. C fortæller, at der bruges lige så meget tid på at brokke sig over handlingsplanen som på at lave den. I teamet, siger C, kommer der ingen kommentarer, der er ingen, der sidder med den plan, som C har sendt ud. Det er ikke konstruktivt, men destruktivt. C udtrykker en utilfredshed med mødets forløb. C har brugt tid på at skrive noget, som de andre ikke synes at have tjekket. B fortæller om sit team, at der er enighed om målene osv., men at problemet drejer sig om implementeringen, at der ikke er mange, der vil trække læsset. C spørger, om det er noget, der skal tages op med tillidsmændene. C siger til de andre tre: "Jeg vil ikke sidde alene med det." C beder om støtte. A mener, at det er vigtigt, at de tager det med til deres forhandlingsmøder. C fremhæver, at tillidsmændene må tage diskussionerne op et andet sted end på teammøderne. B siger, at det er de samme, som trækker læsset, at der er for få, der er tovholdere og trækker læsset. B siger, at det skal belønnes, når andre 'rider på ryggen' af en. Ifølge B skal det gå på tur. Det er måske nødvendigt med en vis tvang, hvor man spørger: "Hvad kan du byde ind med?." Det skal synliggøres, hvem der trækker læsset. Ifølge B er det måske ikke alle, der kan være tovholdere, men så kan de f.eks. bidrage med noget fagligt. Der må være noget, de kan byde ind med. Nogle bidrager med noget andet end tovholderi. Mødet afsluttes med, at C spørger: "Hvad gør vi nu?" C beder igen om støtte i forhold til at konfrontere tillidsmændene med problemet. C bakkes op af de andre. D siger, at det samtidig må vises, hvad der er positivt og godt at kæmpe for.

De *konflikter*, som teamkoordinatorerne oplever i deres position, træder tydeligst frem i denne afsluttende del af mødet. Her optræder der flere negativt ladede ord, der bruges til at give mening til den situation, som de står i: 'nedtrykt', 'slår i bordet', 'brokke sig over', 'kamp', 'illoyal', 'frustrerende' og 'destruktiv'. Koordinatorerne taler åbent om, hvordan der forekommer en *modstand* fra flere sider: på den ene side fagforeningen og på den anden side kollegerne, som teamkoordinatorerne ikke virkelig kan bestemme over. Dette er der dog heller ikke noget ønske om, lader det til. C taler om loyalitet, som om det gælder om at *valge side*. C føler sig tilsyneladende koblet til det administrative system af sine kolleger, når C præsenterer en handlingsplan, som de afviser. Som koordinator er C dog blot et led i kommandovejen. Man fristes her til at sige: 'Don't kill the messenger!'

I disse samtalesekvenser bliver den omgivende kultur i skolernes lærer-team synlig. Den *kollegiale lighedsopfattelse* sætter nogle tydelige begrænsninger for, hvad koordinatorerne er i stand til at gøre. Der peges på nogle momenter, der synes at kræve en vis ledelse, og at alle deltagerne under-

kaster sig nogle bestemte principper og moralske forpligtelser. B taler om brug af 'en vis tvang'. Men det er tilsyneladende ikke noget, som B allerede praktiserer i lærerteamet. Det kan derimod tolkes som en frustrations-tilkendegivelse over, at B ikke selv kan beslutte, at visse kolleger burde yde noget mere for fællesskabet. Koordinatorerne kan blot appellere til en samvittighed og arbejdsmoral hos deres kolleger ved eksempelvis at synliggøre andres indsats og motivere til den ønskede handling ad denne vej. Teamkoordinatorerne er tydeligvis splittede. De prøver at udføre en slags ledelse, men er samtidig ikke rigtigt ledere. De mangler tilslutning og imødekommes ikke med nogen videre respekt fra de andre. Det medfører en vis *afmagt* hos koordinatorerne.

Nogle af teammedlemmerne fremstilles som relativt passive og uengagerede. De forbereder sig ikke til møderne, som C giver udtryk for. Tillidsmændene engagerer sig på en forkert måde ved at bringe overenskomstspørgsmål ind i teammøderne, som egentlig burde dreje sig om noget andet. Et centralt spørgsmål bliver *arbejdstid*, og hvorvidt beslutninger vil føre til *mere* eller *mindre* arbejde. C efterspørger støtte fra de andre teamkoordinatorer, der jo sidder i samme position, til at konfrontere dem med problemet. B's metaforiske beskrivelse af deltagelsen i teamene er særlig interessant, fordi den giver et godt indblik i, hvordan ledelsesarbejdet i teamene gives mening. Det drejer sig primært om 'tovholderi' og om at 'trække læsset'. Det er gennem en ekstraordinær indsats, at man som lærer kan få indflydelse i teamet. Ledelse i teamene bliver af koordinatorerne ikke opfattet *vertikalt* som en relation mellem en overordnet og underordnet, men derimod med horisontale metaforer, hvor man befinder sig på samme niveau, men hvor nogle altså trækker læsset mere end andre – men man forbliver dog i øjenhøjde med hinanden. Man er ikke leder!

Budbringer eller strateg?

Observationsstudiet giver os et indblik i de mange opgaver, som teamkoordinatorerne skal forholde sig til og informere videre til skolelederen. Mange af de temaer, der optræder på mødet, vedrører nogle af de nye opgaver,

som reformen har sat i gang. Det viser også, at teamkoordinatorerne er konfronteret med flere beslutninger, der skal træffes, og som involverer deres kolleger. Der udtrykkes ønsker om, at nogle kolleger ændrer adfærd, men der viser sig også en afmagt i, at teamkoordinatorerne er usikre på, hvordan de skal formulere disse ønsker over for de pågældende kolleger. De udtrykker en mangel på støtte og en begrænset mulighed for at påvirke kollegerne.

Teamkoordinatorer som budbringere af beslutninger er den metafor, jeg konstruerer på baggrund af mine læsninger af observationsstudiet. Men hvad gør denne metaforbrug os i stand til at se? Holder vi os inden for rammerne af Spillane et al.'s (2004) teori om distribueret ledelse, så kan man argumentere for, at teamkoordinatorerne nok er involveret i en *ledelsespraksis*, men konstruktionen koordinator bliver ikke opfattet som en *formel lederrolle*. Det er fortsat overvejende skolelederen, der har denne position. Skolelederen leder fra en distance. Koordinatorerne 'viderebringer' blot denne ledelse. Koordinatorerne er altså mere tilhængere, end de er ledere. De fungerer som et nyt led i gymnasiets *kommunikationsveje*. De koordinerer netop meddelelserne mellem skolelederen og lærerne i studieretningsteamene. Forestillingen er altså, at teamkoordinatorerne i gymnasiet er nogle, der *krydser grænser*. De indgår i en ledelsespraksis, der i den beskrevne case nærmest kan tolkes som en slags krig, hvor der forekommer interne kampe for at sætte sine interesser igennem. Som budbringere er de ikke selv beslutningstagerne. Dette udelukker dog ikke, at koordinatorerne alligevel kan have indflydelse på ledelsespraksis i gymnasiet. Som budbringere har de en mulighed for at *oversætte* beslutningerne på en strategisk måde. De kan benytte situationen til deres fordel. Der vil uundgåeligt forekomme nogle *informationstab* på budbringerens færd. Det bliver aldrig rene *gentagelser* af, hvad der henholdsvis er blevet sagt i lærerteamene og af skoleledelsen. De kan foretage en strategisk *reframing* af de budskaber, de skal 'bringe videre'. På denne måde kan de vende deres afmagt og måske få større indflydelse på beslutningerne.

Medejerskab og mikropolitik

Svaret på det stillede spørgsmål – om man kan lede uden at være leder – vil være både ja og nej, hvilket umiddelbart kan virke paradoksalt. Svaret er nej, fordi det ikke giver mening at tale om ledelse, hvor der ikke samtidig er en leder, man kan henvise til. Der kan være *flere* ledere. Men som regel vil der også i sådanne tilfælde være én leder, der i sidste ende er ansvarlig for *noget* og ikke for noget andet. Ikke mindst når noget går galt i organisationen, bliver ansvaret personificeret, så det er muligt at udpege den ‘ansvarlige’ (Luhmann 2006: 197 ff.). Eksempelvis vil der i et gymnasium være *flere* teamledere – hvis det altså er den betegnelse, man vælger at anvende – men hvert enkelt team vil dog kun have én teamleder (i hvert fald i en periode, for der kan måske være tale om rotationsordninger). Ledelse kræver en leder, men ledelse indeholder mere, end hvad lederen gør. Så derfor kan vi også svare ja på spørgsmålet, fordi *tilhængerne* også deltager aktivt i ledelsen. Lederen gør ikke kun noget ved tilhængerne, tilhængerne gør også noget ved lederen. Derudover er der den partikulære *situation*, der er med til at definere ledelsen, og som både påvirker lederen og tilhængerne, men som de også selv delvist er med til at skabe. I tilfældet med gymnasierne er formuleringerne i bekendtgørelserne eksempelvis med til at præge den måde, hvorpå ledelsen *af* og *i* lærerteamene reelt bliver udført i praksis.

Der er selvfølgelig nogle begrænsninger ved dette observationsstudie. Der kan ikke uden videre foretages generaliseringer ud fra en enkelt case. Der kan måske være en grad af *genkendelighed* i analyserne, der giver mulighed for sammenligninger og lægger op til en videre diskussion om, hvordan lærere fungerer som ledere i gymnasiet. Viser det sig, at der er en generel tendens i det nye gymnasium til, at lærerteamene ikke for alvor er selvstyrende, og ikke har nogen formel leder, men derimod udelukkende består af ‘tilhængere’ – med forskellige opgaver såsom koordination og tovholderi – så kan man forestille sig, at det på sigt kan have nogle fremmedgørende konsekvenser i teamene. Idéerne og forslagene skal løbende igennem skoleledelsen og godkendes, inden de kan realiseres. Den decentraliserede styring i gymnasiet bliver på denne måde recentraliseret. Det

bliver overvejende kvasibeslutninger eller små beslutninger, der træffes i teamene. Mange af beslutningerne er altså ikke for alvor deres egne. Det er andres beslutninger. Der risikerer at være en mangel på *medejerskab* i forhold til de trufne beslutninger. Teamkoordinatorene kan *foreslå* noget og dermed til dels påvirke beslutningsprocessen, og det vil her være gavnligt for dem, hvis de har en vis *mikropolitisk indsigt* (Kelchtermans 2005), så de bedre kan håndtere og overleve konfrontationerne med lærerteamene på den ene side og skoleledelsen på den anden side. Som en klog budbringer af beslutninger gælder det om at foretage en vis tilpasning af budskaberne til modtageren. Som en erfaren teamkoordinator også fortæller mig i et interview, så fungerer man som en slags filter i denne sammenhæng:

Selvfølgelig bliver man hele tiden [af skoleledelsen] spurgt: “Nå, hvordan går det med jeres team, og hvad er jeres planer, og hvad har I lavet?” Selvfølgelig er der noget pres, men man er jo så også selv, som teamkoordinator, man er sådan et vist filter. Så presset kommer måske ikke videre på samme vis. Måske skal det heller ikke det. Ellers kunne rektor jo bare komme ind i teamet og sige: “Jeg vil gerne have, at I gør sådan og sådan.” Jeg tror på, at i sidste ende er vi bedre tjent med, at vi selv alle sammen har medejerskab i sådan et fællesskab, som et team jo er.

Litteratur

- Albrechtsen, Thomas R.S. (2011): *Tid til lærersamarbejde? Iagttagelser af lærerkollegiale interaktionssystemer i handelsgymnasiet efter gymnasireformen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Alvesson, Mats & Spicer, André (red.) (2011): *Metaphors we lead by: Understanding leadership in the real world*. London: Routledge.
- Andersen, Vibeke N. (2012): *Evaluerings som omdrejningspunkt* (Kapitel 2 i denne bog).
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (6. udg.). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Cornelissen, Joep P., Oswick, Cliff, Christensen, Lars T. & Phillips, Nelson (2008): 'Metaphor in organizational research: context, modalities and implications for research'. *Organization Studies*, 29(1): 7-22.
- Darsø, Lotte (2011): *Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Donnellon, Anne (2006): *Teamledelse*. København: Børsens Forlag.
- Fairhurst, Gail T. & Grant, David (2010): 'The Social Construction of Leadership: A Sailing Guide'. *Management Communication Quarterly*, 24(2): 171-210.
- Frederiksen, Lars F. (2010a): 'Sådan kan det gå med team – team på kryds og tværs'. I: Zeuner, L., Beck, Steen., Frederiksen, Lars F., Paulsen, Michael & Sørensen, Erik K.: *Ret og gyldighed i gymnasiet*. Gymnasiepædagogik, nr. 76, Institut for Filosofi, Pædagogik & Religionsstudier, Syddansk Universitet: 63-93.
- Frederiksen, Lars F. (2010b): 'Team, styring og frihed – organisering i gymnasiet'. I: Zeuner, L., Beck, Steen, Frederiksen, Lars F., Paulsen, Michael & Sørensen, Erik K.: *Sporskifte i gymnasiet: Reform og handlemuligheder*. Gymnasiepædagogik, nr. 78, Institut for Filosofi, Pædagogik & Religionsstudier, Syddansk Universitet: 35-55.
- Hackman, J. Richard (2002): *Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Harris, Alma (2003): 'Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy, or possibility?'. *School Leadership & Management* 23 (3): 313-324.
- Harris, Alma (red.) (2009): *Distributed Leadership: Different Perspectives*. London: Springer.
- Hermansen, Mads (2010): *Spilleregler i klassen: læringsledelse i teori og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Jensen, Elsebeth & Løw, Ole (red.)(2009): *Klasseledelse – nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Jordan, Silvia & Mitterhofer, Hermann (2010): 'Studying *Metaphors-in-Use* in their Social and Institutional Context: Sensemaking and Discourse Theory'. I: Hernes, Tor & Maitlis, Sally (red.): *Process, Sensemaking, and Organizing*. New York: Oxford University Press: 242-274
- Jordansen, Birgit & Petersen, Mai-Britt H. (2008): *Selvstyrende team – ledelse og organisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kelchtermans, Geert (2005): 'Teachers' emotions in educational reforms:

- Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy'. *Teaching and Teacher Education*, 21(8): 995-1006.
- Kofod, Klaus K. (2007): 'Skoler som organisatoriske netværk – organisering, koblinger, magt og struktur'. I: Moos, Lejf, Krejsler, John & Kofod, Klaus K.: *Meninger i ledelse – succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse*. Frederikshavn: Dafolo: 179-205.
- Leithwood, Keith, Mascall, Blair & Strauss, Tiiu (red.) (2009): *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Taylor & Francis.
- Little, Judith W. (1990): 'The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations'. *Teachers College Record*, 91(4): 509-536.
- Luhmann, Niklas (2006): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lumby, Jacky & English, Fenwick W. (2010): *Leadership as Lunacy – And Other Metaphors for Educational Leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mayrowetz, David (2008): 'Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field'. *Educational Administration Quarterly*, 44(3): 424-435.
- Meindl, James R., Erlich, Sanford B. & Dukerich, Janet M. (1985): 'The romance of leadership'. *Administrative Science Quarterly*, 30(1): 78-102.
- Molly-Søholm, Thorkild, Juhl, Andreas, Nørlem, Jakob, Storch, Jacob & Molly-Søholm, Asbjørn (2007): *Lederen som teamcoach*. København: Børsens Forlag.
- Morgan, Gareth (1998): *Organisasjonsbilder: Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Murphy, Joseph (2007): 'Teacher Leadership: Barriers and Supports'. I: Tony Townsend (red.): *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. London: Springer: 681-706.
- Plauborg, Helle, Andersen, Jytte V., Ingerslev, Gitte H. & Laursen, Per F. (2010): *Læreren som leder – Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Dorthe & Sløk, Camilla (2011): 'Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen – ledelse på potentialer i et postburekratisk styringsregime'. I: Juelskjær, Malou, Knudsen, Hanne, Pors, Justine G. & Staunæs, Dorthe (red.): *Ledelse af uddannelse: At lede det potentielle*. Frederiksberg: Samfundslitteratur: 103-131.

- Rambøll Management (2006): *Teamorganisering og ledelse i gymnasierne: Undersøgelse af de treårige gymnasiale uddannelsers teamorganisering*. København: www.ramboll-management.dk.
- Rønnow, Kirsti F. (2011): *Teamet i organisationen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T. & Myers, V.L. (2007): 'Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration'. *Educational Administration Quarterly*, 43(1): 67-100.
- Spillane, James, Halverson, Richard & Diamond, John B. (2004): 'Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective'. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3-34.
- Tsoukas, Haridimos (1991): 'The Missing Link: A Transformational View of Metaphors in Organizational Science'. *The Academy of Management Review*, 16(3): 566-585.
- Western, Simon (2008): *Leadership – a critical text*. Thousand Oaks: Sage.

Offentlige dokumenter

- Undervisningsministeriet 2010: *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)*, <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=132647>