

Teamorganisering i studieretningsgymnasiet

– mere selvledelse, mere standardisering?

Marie Ryberg & Dorte Pedersen

Denne artikel stiller skarpt på teamorganisering, der har været et af de helt centrale begreber i den række af reformer, der har haft til hensigt at modernisere uddannelsesområdet gennem de seneste 20 år. Disse reformer har bl.a. sigtet på at afmontere 'den privatpraktiserende lærer' og i stedet skabe selvledende organisationsmedarbejdere, der tager et bredere ansvar for hele organisationen. Artiklen undersøger, hvordan team oversættes og skaber forventninger om større frihed og øget selvledelse hos lærerne, samtidig med at team i praksis bringes i værk gennem en produktion af detaljerede standarder på det enkelte gymnasium. Hvor der i bestræbelsen på at opnå en større grad af selvledelse lægges vægt på lærernes øgede autonomi og kapacitet til selv fleksibelt at tage ansvar for helheden, så udvikles der i praksis en række standarder, der søger at forme og stabilisere dette ansvar ved fx at organisere teamets arbejde på særlige måder. Artiklen viser, at udviklingen fra regel- til kontekststyring ikke betyder færre standarder og mindre styring, men blot forskyder denne styring, som lokalt tager nye former og regulerer arbejdet på nye måder.

I gennem de seneste 20 år har uddannelsesområdet i Danmark været genstand for gennemgribende moderniseringer. Reforme i grundskole-, gymnasiale og universitetsuddannelser har introduceret begreber som 'kompetencemål', 'læring', og 'tværfaglighed' i deres formålsbeskrivelser, og de følges af organisatoriske begreber som 'ledelse', 'samarbejde' og 'teamorganisering' (jf. Danmarks Evalueringsinstitut 2009; 2012; Pedersen & Ryberg 2012; 2013).

I denne artikel¹ har vi fokus på et af de helt centrale begreber i denne reformbølge, nemlig organiseringen i *team*. Artiklen tager udgangspunkt i det almene gymnasium, hvor lærerteam har været omdiskuteret og

til forhandling siden de blev introduceret med reformen, der indførte studieretningsgymnasiet i 2005 (jf. Danmarks Evalueringsinstitut 2012). Artiklen stiller skarpt på forholdet mellem på den ene side de forhåbninger og idealer, der knytter sig til teamorganiseringen om selvledende lærere, der mere fleksibelt tager ansvar for organisationen som helhed, og på den anden side den række af standarder, der produceres lokalt for at sætte teamsamarbejdet i værk. Artiklen peger på, at den politiske diskurs, om at gymnasielærerprofessionen forandres mod mere frihed og selvledelse, i praksis går hånd i hånd med udviklingen af en række standarder på det enkelte gymnasium, der

får afgørende betydning for arbejdets organisering og indhold.

Teamsamarbejdet i gymnasiet er et interessant fænomen, fordi det ikke alene knytter sig til en modernisering af indholdet i de gymnasiale uddannelser, men som et organisatorisk værktøj knytter sig tæt til en forandring af gymnasielærernes autonomi og arbejde (se fx Hjort 2007, 101; Frederiksen 2010, 50). Teamsamarbejde introduceres da også i en periode, hvor behovet for at forandre lærerprofessionen diskuteres i den offentlige debat. Eksempelvis er begrebet 'den privatpraktiserende lærer' siden begyndelsen af 1990'erne dukket op i aviser², evalueringer (jf. Danmarks Evalueringsinstitut 2012, 5) og i uddannelsesforskningen³ – som oftest i argumenter om, at den fagligt autonome lærer, der underviste én klasse i ét fag i disse år afløses af idealet om en samarbejdende, selvledende organisationsmedarbejder, der tager ansvar for helheden (Pors 2011, 279; Pedersen & Ryberg 2012). Teamorganisering introduceres således i en periode, hvor der forhandles om at definere lærernes arbejde fra en mere autonom lærerprofession til en ny lærerrolle, der på fleksibel vis tager et øget ansvar for mål, processer og organisatoriske sammenhænge på den enkelte skole.

Hvor debatterne om at definere lærernes arbejde og faglighed udspiller sig i de offentlige medier, i lovgivningen, evalueringer, hensigtserklæringer samt i dele af uddannelseslitteraturen, da fokuserer artiklen her på forskellige *oversættelser* af teamorganisering i gymnasierne. Artiklen undersøger, hvordan team oversættes i praksis, dvs. hvordan lærerteam organiseres og tager form i praksis på udvalgte gymnasier. Ved at stille skarpt på organiseringen af team i gymnasierne viser artiklen, at team i praksis bringes i værk gennem en produktion af standarder. Standarder forstået her som teknologier – eksempelvis taksonomier, skema-

er, årshjul – der ordner arbejdet på særlige måder (jf. Bowker & Star 2000, 44). Forestillingen om team som et middel til at skabe en ny form for selvledelse, hvor lærerne på fleksibel vis tager et større ansvar for helheden, argumenterer vi, følges altså af udviklingen af detaljerede standarder for teamets arbejde på det enkelte gymnasium.

Analytisk ramme

Med begreberne *oversættelse* og *standardisering* trækker artiklen på begreber fra Science and Technology Studies – STS. Begrebet *oversættelse* trækker på debatter fra Aktør-Netværks-Teori, der i en periode kaldtes en 'oversættelsessociologi' (Callon 1986; Law 1992). I aktør-netværks-teorien anskues mennesker, diskurser, ting og teknologier ikke som noget i sig selv; deres egenskaber afgøres i relationerne i deres netværk. Det betyder også, at ting eller mennesker ikke på forhånd defineres som nogle, der har mere eller mindre agens; derimod er agens distribueret i netværket, og det er et empirisk spørgsmål, hvad der får noget til at ske, eller hvad der stabiliseres som sandt (Latour 2005, 76). Dermed betones det, at materielle forhold, eksempelvis i laboratoriet, er afgørende for, hvilken sandhed, der kan fremstilles, eller for hvordan udfaldet af en situation bliver. I aktør-netværks-teoretiske studier anskues en oversættelse som forbundet med forandring (Law 1992, 6; Latour 1986, 268). Oversættelse er her den forandring, der sker med en ting eller en diskurs fra den er et bestemt netværk, til den er et andet. Aktørerne i netværket forandrer hinanden. Så en bunke jord i Amazonjunglen ikke er den samme som i laboratoriet, fordi den indgår i et andet netværk (jf. Latour 1999, 51). Kravene om at indføre 'lærerteam' i bekendtgørelsen vil fx forandres til noget særligt, når det oversættes i en specifik kontekst. En oversættelse har desuden en ordnende effekt (Law 1992, 6). Oversættelse beskrives som:

"alle forhandlingerne, intrigerne, kalkulationerne, overtaleseshandlingerne og volden som muliggør, at en aktør eller styrke tager eller får autoritet til at handle eller agere på vegne af en anden aktør eller styrke" (Callon & Latour 1981, 279 vores oversættelse).

Oversættelse er således ikke kun forandring, men også den proces, hvori noget stabiliseres som en sandhed eller en særlig praksis. Det betyder også, at hvad man kunne kalde 'en implementering af fx team' i vores analyse ikke betragtes som en lineær proces, hvor magten bevæger sig fra ét center til forskellige lokale enheder – fx fra et ministerium ud i et gymnasium (jf. Woolgar & Neyland 2002). Oversættelsen er snarere en proces, hvori nogen eller noget søger at stabilisere et forhold i en specifik sammenhæng – dvs. fremstille noget som det mest gyldige, sande eller naturlige. Ved at stille skarpt på oversættelsen i forbindelse med team, fokuserer vi på de antagelser og forhandlinger, der kan være om, hvordan team organiseres og organiserer arbejdet. Oversættelsesbegrebet giver mulighed for at få øje på de forhandlinger, der er om team, og indsigt i hvilke forskellige versioner teamorganisering får i praksis.

Begrebet standardisering forstår vi her som en

"proces, der producerer uniformitet gennem tid og rum gennem en udarbejdelse af regler, der er enighed om" (Timmermans & Epstein 2010, 71 vores oversættelse).

En standard virker dermed som en slags teknologi, der klassificerer og ordner arbejdet på særlige måder. Derved gør standarden noget arbejde synligt og andet usynligt (Bowker & Star 2000, 44). Eksempelvis vil en standard for en evaluering med fem punkter definere, hvad der skal evalueres, men også hvad der ikke skal evalueres; en standard for en

dagsorden er med til at definere, hvad der skal tales om, og hvad der ikke skal tales om etc. Standarder er i dette lys ikke uskyldige klassifikationer af fx arbejdets indhold, men snarere politiske i og med at de fremhæver visse former for arbejde, mens andre bliver usynlige eller ubetydelige. Hvor oversættelsesbegrebet kaster lys på de forhandlinger, der er om at stabilisere teamorganisering og peger på, at team altid vil være noget særligt, afhængig af det netværk det indgår i, da kaster begrebet standardisering lys over, hvordan arbejdet i team søges styret gennem standarder som lister, skemaer, årshjul mv. Ved at stille skarpt på standardisering får vi mulighed for at se på den form som styringen af lærernes arbejde tager i praksis i bestræbelsen på at skabe en ny lærerrolle, og vi kan vise den spænding, der opstår i gymnasiet mellem ønsket om at forfølge en større grad af selvledelse, på den ene side, og den øgede grad af minutiøs styring gennem standarder, som dette afstedkommer. Begreberne translation og standard giver os dermed mulighed for at undersøge de spændinger, der opstår med idealerne om at sætte lærerne fri på en måde, som samtidig involverer og mobiliserer lærernes viden og ressourcer til at tage et større organisatorisk helhedsansvar.

Metode

Artiklen baserer sig på dokumenter, interviews, oplæg og debatter i forbindelse med to udviklings- og forskningsprojekter om organisering og ledelse i gymnasiet, der samlede lærere og ledere fra 13 gymnasier fordelt over hele landet i fire netværk med det formål, at de skulle udvikle sig og reflektere over egen praksis i relation til ledelse og organisering.⁴

Undersøgelsens empiriske grundlag har en særlig karakter, da det er tilvejebragt i forbindelse med disse tre samlinger samt en afsluttende konference for netværkene, der

er sammensat af forfatterne i samarbejde med Undervisningsministeriet. Hvert netværk bestod af ca. tre lærere og tre ledere fra tre til fire gymnasier. Samlingerne i netværkene fandt sted fra april 2010 til februar 2012, i to forløb á ca. et års varighed.

Materialet består overordnet af deltageres indsendte skriftlige beskrivelser under forløbet, af vores lydoptagelser og referater fra møder og konference samt fra tre opfølgende interviews på udvalgte gymnasier efter processen. Nærmere bestemt blev hver deltager inden forløbet bedt om at beskrive, hvilke udfordringer hun/han oplevede som de største. Da projektet var i gang, beskrev hver enkelt, hvilke fokuspunkter hun/han oplevede som vigtige at arbejde med i forhold til hendes/hans skole, og endelig arbejdede deltagerne fra hver skole sammen om at udforme et papir, der kunne danne grundlag for nye handlinger i deres egen organisation. Det empiriske materiale er dermed blevet til i en sammenhæng, hvor der har været fokus på at 'udvikle' og er lagt op til 'refleksion'. Derfor er materialet karakteriseret ved, dels at organisering og ledelse danner rammen for måden, hvorpå lærere og ledere beskriver deres hverdagsproblemer, og dels ved at forventningen om at omsætte problemstillinger til noget, der kan ageres på, må forventes at spille en rolle for hvilke problemstillinger, der fremhæves og nedtones. Desuden baserer analysen i denne artikel sig på empirisk materiale, der i første omgang er organiseret omkring forskellige måder at arbejde med teamorganisering.

Artiklen falder i fire dele. Den første del beskriver baggrunden for indførelsen af lærerteam i gymnasiet og viser, hvordan diskursen om, at lærere forandrer sig fra at have været privatpraktiserende lærere til at blive selvledende organisationsmedarbejdere, går hånd i hånd med en ændring i styringsrationalerne fra regel- til kontekststyring. Den anden del peger på, hvordan vi

kan forstå oversættelsen af lærerteam som præget af forhandlinger om at stabilisere, hvordan lærerteam skal agere i praksis. Den tredje del viser, hvordan teamorganisering af deltagerne i vores forskningsprojekt beskrives som et middel til at ændre medarbejderne mod en større 'helhedssyn' og til at opnå mere 'frihed' og 'indflydelse'. Den fjerde del viser to eksempler på, hvordan bestræbelserne på at skabe mere 'medledelse' eller selvledende medarbejdere, der tager ansvar for en større helhed, i praksis går hånd i hånd med udviklingen af standarder og standardiserede mødeforløb. Den femte del diskuterer betydningen af disse standarder og peger på, at standarder dels koordinerer og dermed transformerer de aktiviteter, som individerne, der arbejder med dem, udfører, men samtidig kræver standarderne også arbejde for at bringes i værk i praksis, og dermed etableres nye mål og delmål, der skaber en eksplosion af synligt og usynligt arbejde for ledere og lærere i gymnasiet.

Teamorganisering er således et eksempel på, hvordan forandringer i styringsrationalerne, fra regel- mod en øget grad af kontekststyring, ikke betyder færre standarder og mindre styring, men snarere, at den fleksibilitet, der efterspørges med fokuset på den team-organiserede lærer, i praksis skaber et væld af nye standarder og detaljeret styring af arbejdet.

Den teamorganiserede lærer

Tendensen mod i stigende grad at organisere arbejdet i team kan ses som en generel tendens i bestræbelserne på at modernisere den offentlige sektor. Teamorganisering er forbundet med forhåbninger om mere fleksibilitet, sammenhæng, videndeling og bedre ydelser. Samtidig er det en organiseringsform, der ideelt set giver mulighed for som ledelse at udpege nye ansvarsområder, der ellers kunne være svære at uddelegere til den

enkelte medarbejder. Organiseringen i team giver dermed muligheder for at appellere til nye former for selvledelse hos medarbejderne gennem nye beskrivelser af ansvarsområder og helheder, som medarbejderne være fleksible og tage ansvar for (se også Zeuner et al. 2007, 17; samt Pors 2011).

Lærerteam beskrives som en organiseringsform, der hænger sammen med en ny lærertype og med nye måder at beskrive lærernes ansvar i gymnasiet. Eksempelvis påpeger Danmarks Evalueringsinstitut i deres rapport fra 2012, at der er foregået et skift fra den 'privatpraktiserende' lærer til den 'teamorganiserede' lærer med den gymnasierreform, der kom i 2005:

"Teamsamarbejde blandt lærerne på de gymnasiale uddannelser blev et obligatorisk organisatorisk element med gymnasierformen der trådte i kraft i august 2005. Efter indførelsen af lærerteam har der været stor opmærksomhed om skiftet fra den 'privatpraktiserende' lærer til den teamorganiserede lærer og om lærernes nye opgaver og funktioner" (Danmarks Evalueringsinstitut 2012, 5).

"Det har på skoler med klasseteam været omdiskuteret om det at deltage i team skulle være obligatorisk for lærerne eller ej. Dette er en central diskussion der berører læreridentiteten og overgangen fra det der traditionelt kan kaldes 'den privatpraktiserende lærer', til 'den teamorganiserede lærer'" (Danmarks Evalueringsinstitut 2012, 30).

Debatterne om teamsamarbejde i gymnasiet træder altså frem som en del af en diskurs, der handler om et skifte i lærernes 'opgaver og funktioner', og om 'læreridentiteten' som sådan.

Dette skifte markeres i gymnasierformen fra 2005 ikke alene med indførelsen af 'lærerteam', men også med introduktionen af 'fagligt samspil', 'studieplaner' og

'progression', der i forhold til det tidligere valggymnasium lægger op til en orientering mod at skabe sammenhænge i den enkelte elevs læring frem for fagenes tradition eller skolens organisering. I en analyse af gymnasierformen pointerer uddannelsesforsker Katrin Hjort, at en væsentlig ambition i lovgivningen var

"at bryde med 'den privatpraktiserende lærer', der bag egen lukket klasseværelsesdør kun følte sig forpligtet på at formidle sine egne fag" (Hjort 2007, 95).

Reformen lægger snarere op til en mere fleksibel lærerfigur, der tager et ansvar med hele organisationen for øje.

Her trækker gymnasierformen i lighed med en række parallelle reformer af den danske velfærdsstat på det, man kan kalde en *neoliberal styringsfornuft*. Det vil sige den særlige moderne form for *styring af styring*, hvor udgangspunktet for lovgivningen er, at de enkelte aktørers frivillige involvering er en forudsætning for, at styring lykkes (Foucault 1997; Dean 1999; Pedersen 2008). Neoliberal styring betyder altså, at der styres på andres frihed til at styre sig selv. Det gælder både i den måde, der lægges vægt på elevens ansvar for egen læring, men det gælder også i forhold til ledelse og organisering af lærernes arbejde.

I denne form for styring lægges der op til en frivillig involvering i ledelsen og organiseringen på den enkelte skole, så bekendtgørelseskrav om fx teamorganisering, flerfaglige forløb, studieplaner, kompetencemål og evalueringsformer kun kan lykkes gennem lokalt formulerede politikker, profiler, strukturer, standarder og en lang række andre teknologier. Der fordres med andre ord en høj grad af autonomi på den enkelte skole til selv at indholdsbestemme, tilrettelægge og organisere uddannelsesforløb, fagligt samspil, evaluering og opfølgning.

Teamsamarbejdet i gymnasiet må således forstås inden for rammerne af en form for kontekststyring, hvorigennem der sker en formning af rammer, forventninger, gensidige forpligtigelser, evaluering og måling, samtidig med at styringen søger at forlænge eller overskride sig selv ved at forvente en opbygning af organisatorisk og ledelsesmæssig autonomi og kapacitet i den lokale enhed (skolen, ledelsen, teamet, læreren etc.). Reformen foregår altså ikke blot ved ny lovgivning, centrale bekendtgørelser og vejledninger. Der lægges derimod op til, at de enkelte ledelser og lærere frivilligt involverer sig. I dette rationale pålægges den enkelte lærer så at sige friheden til at beskrive sig selv på nye måder og udvikle ny praksis, samtidig med at de tilskyndes til evaluering og refleksiv selvudvikling (jf. Pedersen 2010). Denne neoliberale styringsfornuft bryder på mange måder med de fagprofessionelles traditionelle organisering og værdier, der historisk har været domineret af en fagbureaukratisk organisering med fokus på regelstyring, kollegiebeslutninger, inspektion og opsyn. Med gymnasiereformen udfordres denne organisering med fokus på administrativ planlægning og selvstyrende faggrupper af en kontekststyring, der stiller nye krav om øget kapacitet til styring og ledelse på skolerne, øget differentiering, teamorganisering og nye lærerroller med fokus på selvledelse og helhedsansvar.

Som vi skal se i det følgende, betyder dette skifte fra regelstyring mod en kontekststyring af skolernes egen styring, organisering og ledelse imidlertid ikke, at der kommer mindre styring. De forhåbninger og idealer, der knytter sig til teamorganisering, om selvledende lærere, der på fleksibel vis tager ansvar for helheden, betyder i praksis en eksplosion af standarder, der produceres lokalt for at sætte teamsamarbejdet i værk. Den politiske diskurs om at gymnasielærerprofessionen forandres mod

mere selvledelse, går i praksis hånd i hånd med udviklingen af en række lokale standarder, der sigter på at forme arbejdets organisering og indhold.

Oversættelser af lærerteam

Team er ikke et nyt begreb i gymnasiet. Før begrebet blev et lovkrav med gymnasierformen i 2005, arbejdede man også på flere gymnasier i 'team', eksempelvis i udvalg eller i samarbejder om forsøgsarbejde. Da 'lærerteam' blev indført med gymnasierformen, blev det imidlertid et lovkrav, og i reformen blev 'lærerteam' forbundet med en række andre elementer, som reformen skulle ændre og fremme. Team er i denne sammenhæng ikke bare en hvilket som helst form for samarbejde, men bundet op af en række mål og midler og specifikke rationaler, som begrebet indgår i bekendtgørelsen. I bekendtgørelsen hedder det i dag:

"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" (Stx-bekendtgørelsen 2010 § 76).

Samtidig skal 'lærerteamets fælles planlægning' ifølge bekendtgørelsen ske med 'udgangspunkt' i 'studieplanen' (Stx-bekendtgørelsen 2010 § 76). Studieplanen er i bekendtgørelsen det middel, hvormed

"skolens leder skal sikre, at der er tydelige mål for elevernes faglige, almene og personlige kompetencer som forudsætning for faglig fordybelse, studiekompetence og personlig udvikling" (Stx-bekendtgørelsen 2010 § 80).

Bekendtgørelsens beskrivelse af team forbinder derved teamarbejdet i særlige rækker af

midler og mål, der sammenfatter studieplanen, elevens kompetenceudvikling og loven om gennemsigtighed i uddannelserne.

Forholdet mellem mål og midler får imidlertid andre forbindelser i hverdagspraksis end i bekendtgørelserne. Det må betragtes som et vilkår, at der sker en oversættelse, hvor det ikke kun er forskellige opfattelser, men også forskellige mennesker, ting og teknologier, der stabiliserer nogle forhold som de gyldige eller sande og dem, der ageres efter i praksis. Der er dermed ikke tale om, at bekendtgørelsens ord spredes direkte fra Ministeriet for Børn og Undervisning ud i de lokale gymnasier (jf. Woolgar & Neyland 2002). På de enkelte gymnasier er bekendtgørelsens tekst et af de forhold, der forhandles om og arbejdes med, og som er et element i at stabilisere en specifik form i praksis.

På de enkelte gymnasier og gymnasierne imellem er der forskelle i, hvordan man sammensætter team, og hvilke opgaver teamet løser. Fx er studieplanen, der i bekendtgørelsen er en vigtig forbindelse til lærerteam ikke til stede i diskussionerne hos de ledere og lærere, der deltager i vores undersøgelse, når de diskuterer hvilket indhold, der skal være i team. Her ser vi i stedet, at team bliver præsenteret som midlet til at modvirke 'faglig ensomhed', eller team bliver midlet til øget 'videndeling', der kan bidrage til, at *"studieretningens profil bliver tydelig"* på et gymnasium. Team forbindes altså med forskellige problemstillinger og kommer dermed til at indgå i nogle lokalt specifikke kæderækker af mål og midler med nye succeskriterier – som fagligt fællesskab, videndeling og studieretningsprofilering. Med andre ord indgår bekendtgørelsens krav om lærerteam på det enkelte gymnasium i en oversættelsesproces, hvor specifikke versioner af lærerteam forbindes med særlige kæderækker af mål og midler. Denne oversættelsesproces er præget af forhandlinger, intriger, kalkulationer og

overtalelshandlinger i bestræbelserne på at stabilisere, hvordan lærerteam skal agere i praksis. Disse forhandlinger handler i høj grad om at stabilisere noget arbejde som væsentligt frem for noget andet.

Team som teknologi for samarbejde og organisatorisk helhedsansvar

"Vi er i højere grad blevet en organisation med teamsamarbejde, men der er mange privatpraktiserende lærere, som vil kæmpe med næb og kløer for at fastholde [denne form]" (Lærer, april 2011).

Citatet stammer fra en lærer, der beskriver status på skolens udviklingsprojekt på et seminar med to andre gymnasienetværk. Læreren beskriver sin oplevelse af, at nogle lærere ikke ønsker at indgå i teamsamarbejde og i stedet kæmper for at arbejde på en måde, han beskriver som 'privatpraktiserende'. Citatet illustrerer, hvordan teamsamarbejde hænger snævert sammen med nogle ændringer i gymnasielærernes arbejde. Her beskrives en type af lærere med begrebet 'privatpraktiserende' – en metafor, der giver et billede af, at de passer deres egen praksis og i denne konkrete sammenhæng ikke tager ansvar for, gennem teamsamarbejdet, at udvikle andre aspekter af organisationen, som studieretningerne eller studieprogression.

Som i uddannelsesforskningen kontrasterer man også fortidens lærertype med nye typer af gymnasielærere i debatter om udviklingen af teamsamarbejdet i de netværksforløb, vores forskningsprojekt har fulgt. Lærerbilledet fra fortiden er i disse debatter også den 'privatpraktiserende' lærer, der bliver sat i kontrast til 'organisationsmedarbejderen', men også begreber om den 'helhedsorienterede medarbejder' eller ligefrem 'medlederen' anvendes til at betegne den lærertype, der skal afløse den

'privatpraktiserende' lærer. En leder beskriver den form for udvikling af lærerne, han ser som central i sin udpegning af, hvad han ser som de største ledelsesmæssige og organisatoriske udfordringer i disse år:

"Den vigtigste udfordring er 'helhedssynet'. På denne ene side er lærernes faglighed gymnasiets styrke. På den anden side gymnasiets største svaghed. Den stærke fokusering på lærerens et til to fag betyder, at læreren har vanskeligt ved at se sig selv som et led i en organisation, hvor 'udførelsen af mit arbejde har betydning og sammenhæng med min kollegers udførelse af sit arbejde' og hvor slutresultatet er et samlet produkt, som indeholder undervisning, administration, pedalarbejde, kantine, rengøring" (Leder, april 2010).

Lederen udpeger det altså som væsentligt, at lærerne bliver i stand til at se deres arbejde med et 'helhedssyn', hvor undervisningen er en del af en større helhed – en 'organisation'. Ifølge denne leder kan lærernes stærke fokusering på deres fag stå i vejen for denne helhedsorientering. Denne leder foreslog derfor under forløbet i videndelingsnetværket, at man for at "sikre studieretningsbegrebet" i deres gymnasium etablerede en ny teamstruktur med studieretningskoordinatorer. Gennem en ny teamstruktur skulle "alle lærere føle medejerskab for studieretningsgymnasiet", få en "forpligtelse over for studieretningssamarbejdet" og en "fælles forståelse [af] målene for studieretningssamarbejdet". (Leder, november 2010).

Arbejdet med en ny teamstruktur kan derved ses som en bestræbelse på at stabilisere en særlig lærertype som den gyldige – nemlig nogle, der føler "medejerskab for studieretningssamarbejdet" som organisation og fx ikke alene for deres fag. Teamorganisering knyttes i dette eksempel sammen med nogle specifikke idéer om, at arbejdet skal

forbindes med visse helheder – som studieretninger og organisationen – frem for andre helheder som et fag eller en klasse. Det billede af læreren, der fremstilles her, er en lærer, der kan se sit arbejde i samme perspektiv, som lederen kan se det. Her indgår lærerens arbejde i et "samlet produkt" af "undervisning, administration, pedalarbejde, kantine, rengøring." Teamstrukturen bliver i dette oplæg et forsøg på at oversætte lærernes arbejde til en form, der understøtter de helheder, der af ledelsen præsenteres som gyldige. Med teamstruktur indruller lederen i sin oversættelse 'studieretningsbegrebet', 'studieretningskoordinatorer', 'slutprodukt', 'organisationsperspektiv', 'målene for studieretningssamarbejdet' i et netværk, der handler om at skabe dette 'helhedssyn'. Teamstrukturen præsenteres altså som en central teknologi til at skabe lærere med det 'helhedssyn', som han udpeger som "den vigtigste udfordring".

En ledelse fra et andet gymnasium præsenterer en lignende forhåbning om at kunne udvikle lærernes arbejde gennem lærerteam. Her præsenteres udviklingen af lærerteamene også som en central teknologi at udvikle arbejdet igennem. De peger på, at en professionalisering af teamene er et spørgsmål om at give mere ansvar og kompetence til teamene:

"For at udvikle [skolen] som organisation vil vi gerne fokusere på en yderligere professionalisering af teamarbejdet, der også skal skabe større arbejdsglæde og medarbejdertilfredshed. Men selvfølgelig også medvirke til at kvalificere undervisningen i forhold til eleverne. Ved at give øget kompetence og ansvar til teamene tror vi, at flere medarbejdere vil føle en større grad af frihed og en øget indflydelse på eget arbejde og større inddragelse i forhold til beslutninger, der vedrører den daglige undervisning, skemaer mm." (Indsendt papir, fælles for ledelse og lærere, efterår 2010).

I dette citat udtrykkes en forhåbning om, at et fokus på yderligere at professionalisere team vil have en lang række effekter for medarbejderne og eleverne. Ved at give mere kompetence og ansvar kan man få mere arbejdsglæde, mere frihed i arbejdet, faglig udvikling, profilering, videndeling eller bedre inddragelse i beslutninger, peger gruppen på. Professionaliseringen af team fremstilles derved som et middel med et næsten magisk potentiale til at opfylde stræben af mål (jf. Bowker & Star 1998, 232).

Det interessante i disse eksempler er imidlertid, at de ikke alene viser sammenhængen mellem forestillingen om teamorganisering og en ny lærertype hos deltagerne i vores netværk, som de også beskrives i analyser af de politiske diskurser. De tager en mere instrumentel form, hvor kategorier som 'organisationsmedarbejder' og 'selvledelse' søges opnået gennem teamorganisering. Citaterne viser, hvordan en ledelse beskriver teamorganisering som et middel til at ændre medarbejderne mod en større 'helhedssyn' og til at opnå mere 'frihed' og 'indflydelse'. Politiske diskurser om 'organisationsmedarbejderen' og 'selvledelse' er i ledelsernes beskrivelser ikke alene et analytisk spørgsmål om, hvordan fortidens lærerrolle var i relation til nutidens. Teamorganiseringen bliver snarere et instrument til at mobilisere og stabilisere lærernes faglige ansvar mod en højere grad af 'medledelse' i en vision om, hvordan lærernes arbejde bør være, som vi skal se nedenfor.

Teamorganisering i praksis – forhandlinger og standarder

Den tætte forbindelse mellem teamorganisering og lærernes arbejde, som dukker op i lærere og ledes beskrivelser af teamorganisering, viser sig også i de debatter og forhandlinger, der er i gymnasienetværkene om, hvordan team skal organiseres. Team

bliver således et centralt tema for forhandling af indholdet af lærernes arbejde. Eksempelvis i en lærers overvejelser om teamet som et administrativt organ:

"Vi finder [...] os i et limbo i forhold til teamsamarbejdet. [...] Dette samarbejde er i meget høj grad blevet et administrativt og tvungent samarbejdsorgan, som på den ene side udfører nogle nødvendige koordinerende opgaver, men på den anden side tømmes for ansvar, pædagogik og inspiration, som alle er motiverende faktorer i et samarbejde. Med andre ord, er 'det lærende team' blevet en by i Rusland" (Lærer, gymnasium).

Gymnasielæreren argumenterer her for, at teamsamarbejde skal have nogle pædagogiske mål i stedet for administrative. Teamsamarbejdet bliver således genstand for en forhandling, der handler om at stabilisere visse forbindelser mellem mål og midler som de gyldige, og nedtone andre. I citatet modstilles to versioner af team. I den ene forbindes teamsamarbejde med mål om 'ansvar', 'pædagogik', 'inspiration' og 'det lærende team', mens team i det andet forbindes med begreberne 'administrativt' og 'tvungent'. De forhandlinger om teamsamarbejdet, som citatet ovenfor afspejler, drejer sig om at stabilisere de elementer, som teamsamarbejdet skal forbindes med i praksis.

Det er primært i forbindelse med team, at begrebet 'administrativt' arbejde dukker op i vores materiale. Administrativt arbejde ser ud til at betegne mange forskellige typer af arbejde, der dog gennem begrebet 'administrativt' karakteriseres som noget, der ligger uden for undervisningen og i nogle tilfælde derved bliver betegnet som mindre betydningsfuldt arbejde. Eksempelvis peger en lærer på, at "det er utilfredsstillende at sidde fem lærere og diskutere en elevs fravær" som en illustration af, hvad administrativt arbejde er. Dette er arbejde, som ikke af alle

opfattes som relevant i forhold til, hvad de oplever som kernen i arbejdet. Det administrative arbejde beskrives som noget, der har fået en langt større plads i lærernes konkrete arbejdsopgaver.

For den gruppe af lærere, der rejser problemet om team som et administrativt og tvungent organ, gøres løsningen på at styre indholdet i team til et spørgsmål om at skabe en ny standard for studieretnings-samarbejdet – et studieretningspapir med en mødestruktur og muligheden for at beskrive faglige elementer og progressionen i dem. Papiret skal overdrages fra år til år og giver dermed mulighed for videndeling samt orientering af nye lærere om en studieretningsklasse hen over de tre år. Studieretningspapiret er således en standard for samarbejdet, der sigter på at skabe videndeling og progression i undervisningen, men også et middel til at styre indhold og sammenhæng i teamets arbejde, så det orienteres mod faglige og pædagogiske problemstillinger. En del af oversættelsesarbejdet i forhold til at stabilisere en særlig version af team, kommer dermed til at skabe lokal produktion af standarder.

Denne produktion af standarder, ser vi ikke alene i lærernes forhandlinger med ledelsen om at stabilisere hvad et team skal gøre. På et andet gymnasium eksperimenterer ledelsen med at skabe mere 'selvledelse' hos deres 'medledere', som de forsøgsvis kalder lærerne. Deltagerne i netværket fra dette gymnasium beskriver deres ønske om at "lærerne i højere grad opfatter sig selv som ledere både i klasserummet og i samarbejdsfora." Derfor ønsker de at sætte fokus på, hvad lærerne kan "vinde ved at være ledere", og hvordan de "viser anerkendelse i forhold til [deres] medledere." (citater fra indsendt papir, dec. 2011, kursivering i det oprindelige dokument). En leder forklarer:

"Selvledelse og delt lederskab ser vi som værdifulde mål i sig selv. Det kan skabe attraktiv

arbejdsplads, en lærerudviklingstænkning. Nu har vi haft gymnasireformen og nu er det så det næste udviklingstrin" (Leder, referat december 2011).

Beskrivelserne fra dette gymnasium er interessante, fordi de tegner et billede af, at de analyser af de politiske diskurser, der handler om, at forventningerne til lærerrollerne forandres mod at være 'organisationsmedarbejdere' (Frederiksen 2010, 66) eller 'styring af selvstyring' (Hjort 2007, 97) tages som inspiration eller ideal for en indsats, der handler om aktivt at forme lærernes frihed til at tage et helhedsansvar.

Imidlertid træder et interessant forhold mellem selvledelse og standardisering frem. Ledelsen på dette gymnasium har udviklet en ny model for, hvordan udviklingen mod mere selvledelse og medledende lærere skal gennemføres. Modellen rummer en ny team- og mødestruktur, hvor der er afsat 15 minutter til klassemøder og 10 minutter til et møde mellem alle teamlederne og ledelsen. Ledelsens bestræbelse på at "distribuere noget ledelse ud fra den vertikale ledelse og ned til dem, der sidder med den enkelte elev" styres altså her gennem en række standarder for mødetider og mødeindhold (Leder, referat december 2011). Forhåbningen er, at man gennem denne mødeform kan få teamsamarbejdet til at bidrage til at gøre lærere til 'medledere' af studieretninger og tværgående forløb ved at udvide deres ansvar til at omfatte en større helhed.

Det ser altså ud som om, at bestræbelserne på at skabe mere 'medledelse' eller selvledende medarbejdere, der på fleksibel vis skal tage ansvar for en større helhed, i praksis går hånd i hånd med udviklingen af standarder som studieretningspapirer og standardiserede mødeforløb. Standarder, der kan have afgørende betydning for arbejdet i praksis.

Mere selvledelse – mere standardisering

Det interessante, når gymnasieledere og lærere beskriver deres arbejde med team, er altså, at en stor del af arbejdet handler om at udvikle eller følge udviklede standarder. Det er eksempelvis standarder for møder, standarder for teamets opgaver i manualer, standarder for teamets planlægning i årshjul, standarder for undervisningsbeskrivelser eller sågar coachende standarder for samtalen i teamet, som vi er stødt på blandt de undersøgte skoler.

Disse standarder får overordnet set betydning for arbejdet. Dels fordi de skaber legitimitet til nogle specifikke arbejdsopgaver og gør det synligt, at eksempelvis 'pædagogiske' opgaver er vigtigere end 'administrative'. På den måde indgår standarderne i forhandlingerne om forholdet mellem, hvad der er synligt og usynligt arbejde (jf. Star & Strauss 1999, 12). Men standarderne har også betydning for arbejdet, fordi de, som sociologerne Timmermans og Berg peger på,

"koordinerer og dermed transformerer de aktiviteter, som individerne, der arbejder med dem, udfører. [Standarderne] strukturerer og sætter disse aktiviteter i sekvens: Ved at man aftjekker sætninger eller handlinger, der skal udføres" (Timmermans & Berg 2003, 63-64).

Standarderne transformerer dermed arbejdet gennem deres strukturering af de konkrete aktiviteter.

På den ene side kan standarder altså gøre arbejdet synligt og dermed give legitimitet til arbejdet. Det ses i de forhandlinger, der eksempelvis beskrives ovenfor om at definere et studieretningspapir, der kan være udgangspunktet for teamets arbejde. På den anden side kan den øgede synlighed af arbejdet give mulighed for overvågning,

mistænkeliggørelse og øge behovet for at kommunikere (Suchman 1995, 60).

Som vi har set ovenfor, ser de tilsyneladende magiske egenskaber ved team altså ud til at være vanskelige at bringe i værk uden et element af standarder og et kontinuerligt arbejde med at udvikle eller styre teamene gennem disse. I lærere og leders beskrivelser af deres erfaringer med teamsamarbejde peger flere af dem på, at det kræver et stort arbejde at bringe team i værk i praksis:

"Det, vi har erfaret i vores arbejde frem til nu, er, at arbejdet med at udvikle teamarbejdet kræver et konstant fokus. Med fokus mener vi bl.a.: løbende kontakt med teamkoordinatorer, opfølgning på teamenes arbejde med mål og fokusområder. Ledelsesopmærksomhed i tilrettelæggelse af rammer mm., italesættelse på pædagogiske arrangementer, o. lign. Hvis vi slækker på fokus, kan teamarbejdet meget hurtigt 'smuldre' og blive mere tilfældigt i omfang og kvalitet" (Citat fra indsendt gruppepapir, april 2011).

Citatet her peger på den mængde af arbejde, det kræver at få team til at agere som sådan. Gruppen beskriver den kæderække af standarder og andre indsatser, der skal til for at teamarbejdet ikke 'smuldrer'. Andre deltagere i netværkene beskrev ligeledes det, de oplevede som et stort arbejde med at få team bragt i værk, bl.a. *"revision af skolens teammanual [hvor de] omtalte planlægningsmøder er blevet indarbejdet"*, retningslinjer for forskellige indsatsområder for teamene og den løbende revidering af dem. Eksempelvis forklarer en leder, at *"IT-strategien blev et kompendium – og ingen har ejerskab til den. Vi vil nu lave den på en side"*.

Hvor arbejdet for ledelsen typisk handler om at tilrettelægge skemafrimer til møder, supervisere, lave teammanualer og årshjul, da handler arbejdet for lærerne typisk

om, at de skal forberede fokuspunkter til teammøderne, finde tid til at holde møder og samle op på de emner, de arbejder med i teamet. I lærere og leders beskrivelser af praksis ser vi altså, at teamsamarbejdet kræver et stort arbejde for at bringes i værk.

Den form for synlighed, som standarderne tilbyder, kan altså skabe nye arbejdsopgaver, nye delmål og etablere kæderækker af nye forhold, der kan ageres på. Når deltagerne forklarer deres arbejde med teammanualer mv., så træder målene med teamsamarbejdet i baggrunden – fx forandringen af lærerroller – og et velfungerende teamsamarbejde fremstår snarere som et relevant mål i sig selv. Teamsamarbejdet på hvert enkelt gymnasium kommer derved til at indgå i kæderækker af teknologier – som teammanualer, tid til møder og løbende kontakt til teamkoordinatorer. Målet om at udvikle en ny lærertype gennem teamsamarbejde etablerer en tilsvarende række af nye (del) mål (jf. Latour & Venn 2002, 258). Hvad der er mål og middel kan derved ikke nødvendigvis skilles ad i praksis. De må snarere ses som processer, der vikles ind i hinanden. Og de nye delmål, der fortsat opstår, kræver kontinuerlig en arbejdsindsats for ledelse, lærere (og en række andre aktører).

Arbejdet, der skulle bidrage til at skabe lærerne som 'medledere', skaber altså yderligere behov for minutiøst arbejde omkring standarder som manualer og værktøjer. Imidlertid er meget af dette arbejde usynligt. Dvs. det er arbejde, som først bemærkes, hvis det ikke udføres eller udføres dårligt, men som er centralt for at bringe teamarbejdet i værk.

I et diskursivt landskab, hvor lærerteam forbindes med at skabe mere fleksible, ansvarstagende, frie og medledende lærere gennem teamorganisering, er det altså interessant, at et centralt middel til at stabilisere, hvordan disse team agerer som team i praksis, er standarder og standardiserede

forløb. Dels fordi standarder bidrager til at strukturere arbejdet på særlige måder og dermed står i kontrast til målet om større fleksibilitet, ansvarstagning og medledelse. Og dels fordi disse standarder også skaber en række af nye mål og delmål samt en mængde af arbejdsområder og arbejdsopgaver. Standarderne har således ikke alene en direkte betydning i deres synliggørelse af noget arbejde frem for andet, men også i den ekstra mængde af arbejde, som der kræves for at de kan agere som standarder. De standarder, der udvikles for gennem teamsamarbejde at skabe mere fleksible, ansvarstagende og medledende lærere, etablerer nye mål og delmål og skaber dermed en eksplosion af synligt og usynligt arbejde for ledere og lærere i gymnasiet.

Konklusion

Vi har i denne artikel stillet skarpt på teamsamarbejde i gymnasiet og vist, at diskursen om, at gymnasielærerprofessionen forandres mod mere selvledelse, i praksis går hånd i hånd med en produktion af standarder i det enkelte gymnasium.

Med udgangspunkt i begreberne *oversættelse* og *standarder* har artiklen vist, at en væsentlig del af oversættelsesarbejdet med at stabilisere team i gymnasiet i praksis indebærer udviklingen af standarder for arbejdet. Standardisering bliver på paradoksalt vis midlet til at skabe mere fleksible, ansvarstagende og medledende lærere.

Artiklen peger på, at teamsamarbejdet i gymnasiet for alvor er kommet på dagsordenen i forbindelse med diskursen om, at lærere forandrer sig fra at have været 'privatpraktiserende' lærere til at blive 'selvledende' 'organisationsmedarbejdere', og denne ændring går hånd i hånd med et styringsmæssigt skifte fra regel- til kontekststyring.

Gennem eksempler fra et forsknings- og udviklingsprojekt om ledelse og organi-

sering i gymnasiet har artiklen vist, at bestræbelserne på at skabe mere 'medledelse' eller selvledende medarbejdere, der på fleksibel vis tager ansvar for en større helhed, i praksis går hånd i hånd med udviklingen af standarder og standardiserede mødeforløb. Artiklen har peget på, at standarder dels koordinerer og dermed transformerer de aktiviteter, som individerne, der arbejder med dem, udfører. Imidlertid kræver standarderne også arbejde for at bringes i værk i praksis, og dermed etableres nye mål og delmål, der skaber en eksplosion af synligt og usynligt arbejde for ledere og lærere i gymnasiet.

Teamsamarbejdet er dermed et eksempel på, hvordan en forandring fra regel- til kontekststyring ikke betyder færre standarder og mindre styring, men snarere en forskydning af denne styring, der tager nye former og regulerer arbejdet på nye måder.

Teamsamarbejdet er dermed centralt i forhold til at forstå den forandring, der i disse år sker af gymnasielærerprofessionen, som forventes at tage et ansvar, der rækker ud over undervisningen, og være en 'organisationsmedarbejder'. Hvor den privatpraktiserende lærer i denne diskurs præsenteres som en, der primært var ansvarlig for sit eget fag, fagplanlægning, undervisning og udprøvning ud fra fagbekendtgørelse og karakterbekendtgørelse, så beskrives de nye lærertyper som nogle, der kan påtage sig et udvidet ansvar. Lærerens suverænitet og professionsidentitet udfordres derved af et organisatorisk og ledelsesmæssigt rationale, hvori det er lærerens kapacitet til selvledelse og fleksibelt organisatorisk ansvar, der sættes fokus på. Skiftet indebærer i udgangspunktet en ny form for organisatorisk indtrængen på lærerens klassiske faglige

suverænitet – en identitetsledelse fokuseret på fx nye tværgående opgaver, projekter og de udviklingsmuligheder, som det indebærer for teamet og den individuelle lærer. Lærerteam præsenteres som en central teknologi i styringen mod denne form. Principielt handler det om, at teamorganiseringen gøres til en teknologi, der involverer læreren mere i (med)ledelse, idet den enkelte lærers dispositioner, engagement og udvikling får større konsekvenser for organisationen.

Imidlertid indebærer teamorganiseringen i praksis en produktion af standarder på det enkelte gymnasium og udfoldelsen af et øget ansvar om selvledelse i forhold til en lang række synlige og usynlige arbejdsopgaver. Når dette har afgørende indflydelse på gymnasielærernes arbejdsliv, hænger det ikke bare sammen med mængden af opgaver og implementering af en ny formel ledelsesstruktur. Der er tale om en langt mere grundlæggende indgriben i arbejdslivet, som handler om at både profession, arbejde og ansvar skabes på nye måder. Med gymnasireformen og kravet om teamorganisering pålægges lærerne nemlig en ny form for autonomi og et tilbud om stadig udvikling og fleksibelt ansvar, men ikke længere inden for professionens standarder og på grundlag af den faglige autoritet, som deres fag og uddannelse tidligere har givet dem. I praksis betyder dette pålæg om et nyt ansvar imidlertid ikke færre standarder og mindre styring. Forhåbningerne og idealet om den team-organiserede lærer, der mere fleksibelt tager ansvar for organisationen som helhed oversættes i praksis gennem et væld af nye standarder; standarder, der gennem nye mål og delmål skaber et væld af synligt og usynligt arbejde for ledere og lærere i gymnasiet.

NOTER

- 1 Forfatterne vil gerne sige tak til bevillingsgiver Arbejds miljøforskningsfonden samt deltagere i projektet Psykisk Arbejds miljø mellem Standardisering og Selvledelse for at have skabt rammerne for udviklingen af denne artikel. Desuden en tak til Ministeriet for Børn og Uddannelse, der har finansieret det forsknings- og udviklingsprojekt, som artiklens empiriske data stammer fra.
- 2 En søgning på Infomedia viser, at begrebet 'privatpraktiserende' i forbindelse med uddannelse dukker op i aviserne fra 1992.
- 3 Uddannelsesforsker Katrin Hjort beskriver

opgøret med den 'privatpraktiserende lærer' som et centralt udgangspunkt for gymnasie-reformen (Hjort 2007, 95).

- 4 For yderligere beskrivelser af disse to forskningsprojekter, se Pedersen & Ryberg (2012; 2013). Arbejdet med standardisering er desuden blevet udviklet gennem forfatternes arbejde i projektet Psykisk Arbejds miljø mellem Standardisering og Selvledelse, PASS, gennem Center for Arbejds miljø og Arbejds liv, RUC og Center for Virksomhedsudvikling og Ledelse, CBS.

REFERENCER

- Bowker, Geoffrey C. & Susan Leigh Star (1998): Building Information Infrastructures for Social Worlds – The Role of Classifications and Standards, i *Lectures Notes in Computer Science* 1519, 231-248.
- Bowker, Geoffrey C. & Susan Leigh Star (2000): Some Tricks of the Trade in Analyzing Classification, i *Sorting Things Out: Classification and its Consequences*, Cambridge, MA, MIT Press, 33-50.
- Callon, Michel (1986): Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay, i John Law (red.): *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?*, London, Routledge, 196-223.
- Callon, Michel & Bruno Latour (1981): Unscrambling the big Leviathans. How do actors macro-structure reality and how sociologists help them do so, i K. Knorr & A. Cicourel (red.): *Advances in social theory and methodology. Toward an integration of micro and macro sociologies*. London, Routledge, 277-303.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Gymnasireformen på hhx, htx og stx. Evaluering af reformen efter det første gennemløb på de treårige uddannelser*, København, Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Teamorganisering. En evaluering af teamorganisering og teamsamarbejde på de treårige gymnasiale uddannelser*, København, Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality*, London, Sage Publications.
- Foucault, Michel (1997): Technologies of the self, i *The essential works of Michel Foucault*, 1, New York, The New York Press.
- Frederiksen, Lars Frode (2010): Sådan kan det gå med team – team på kryds og tværs, i L. Zeuner et al.: *Ret og gyldighed i gymnasiet: Fjerde delrapport fra forskningsprojektet "Nye lærerroller efter 2005-reformen"*, *Gymnasiepædagogik*, 76, 63-93.
- Hjort, Katrin (2007): Evaluering og videnskabelse – om nye styreformer og professionalisering af lærerne. *Gymnasiepædagogik*, 66, 95-168.
- Latour, Bruno (1986): The powers of association, i John Law (red.): *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* London, Routledge.
- Latour, Bruno (1999): Circulating reference: Sampling the Soil in the Amazon Forest, i *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 24-79.

- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social: An introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, Oxford University Press.
- Latour, Bruno & Couze Venn (2002): Morality and Technology: The End of the Means. *Theory Culture Society*, 19,247, 247-260.
- Law, John (1992): Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. The Center for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA1 4YN, <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Notes-on-ANT.pdf>.
- Pedersen, Dorthe (2008): Strukturereformens styringspolitik – en overskridende dynamik, i Dorthe Pedersen, Carsten Greve & Holger Højlund (red.): *Genopfindelsen af den offentlige sektor*, København, Børsens Forlag.
- Pedersen, Dorthe (2010) Reformer og ledelse, i Jon Jespersen, Thomas Bech-Hansen, Karen Ormstrup Søndergaard (red.) *Ledelse: På skoler og uddannelsesinstitutioner*, København, Undervisningsministeriet, 6-15.
- Pedersen, Dorthe & Marie Ryberg (2012): *Ledelse og organisering i gymnasiet og VUC*, København, Undervisningsministeriet.
- Pedersen, Dorthe & Marie Ryberg (2013): *Forankring af nye ledelses- og organiseringsprincipper i gymnasiet og VUC*, København, Undervisningsministeriet.
- Pors, Justine Grønabæk (2011): *Noisy Management. A History of Danish School Governing from 1970-2010*, Doctoral School of Organisation and Management Studies. PhD Series 24.2011, <http://openarchive.cbs.dk/handle/10398/8355>.
- Star, Susan Leigh & Anselm Strauss (1999): Layers of Silence, Arenas of Voice: The Ecology of Visible and Invisible Work, i *Computer Supported Cooperative Work*, 8, 9-30.
- Stx-bekendtgørelsen (2010): *BEK nr. 692 af 23/06/2010*, København, Undervisningsministeriet, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647>.
- Suchman, Lucy (1995): Making work visible, i *Communications of the ACM*, 38, 9, 56-64.
- Timmermans, Stefan & Marc Berg (2003): *The Gold Standard: The Challenge of Evidence-Based Medicine and Standardization in Health Care*, Philadelphia, Temple University Press.
- Timmermans, Stefan & Steven Epstein (2010): A World of Standards but not a Standard World: Toward a Sociology of Standards and Standardization, i *Annual Review of Sociology* 36, 69-89.
- Woolgar, Steve & Daniel Neyland (2002): Accountability in action? : The case of a database purchasing decision, i *British Journal of Sociology* 53, 2, 259-274.
- Zeuner, Lilli et al. (2007): Lærerroller i praksis: Anden delrapport fra forskningsprojekt "Nye lærerroller efter 2005-reformen", i *Gymnasiepædagogik*, 64.

Marie Larsen Ryberg, ph.d.-studerende ved Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Copenhagen Business School
e-mail: mlr.lpf@cbs.dk

Dorthe Pedersen, lektor ved Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, leder af MPA-uddannelsen, Copenhagen Business School
e-mail: dp.lpf@cbs.dk