politica, 58. årg., nr. 4, 19-46

Niels Borch Rasmussen

Fra lukkede til åbne døre: professionelle værdier i bevægelse i mødet med organisatoriske forandringer

Artiklen undersøger udviklingen af professionelle værdier blandt danske folkeskolelærere i mødet med organisatoriske forandringer i forbindelse med skolereformen fra 2014. Hvor eksisterende forskning ofte behandler værdier som stabile kognitive strukturer, anlægges her en pragmatisk tilgang, der analyserer værdier som kvaliteter, der både former og formes af praksis. Gennem et longitudinelt casestudie vises, hvordan lærere afviste nye undervisningsstandarder, men omfavnede de teamstrukturer, der skulle implementere dem. Analysen demonstrerer, at mens værdier om "god undervisning" forblev stabile, udviklede forståelsen af "at være professionel" sig via erfaringer med teamsamarbejde fra individuel autonomi til kollektivt ansvar. På den baggrund udvikles teoretiske indsigter i, hvordan professionelle værdier, viden og organisatoriske strukturer koordineres omkring kerneopgaven gennem roller og rutiner i praksis. Artiklen peger på, at velfærdsreformer må give rum for, at det professionelle arbejde kan udvikle sig med udgangspunkt i professionelles eksisterende værdier.

Nøgleord: professionelle værdier, professionelt arbejde, organisatoriske forandringer, skolereform, velfærdsstat

Professionelt arbejde i den offentlige sektor handler om at levere velfærdsydelser til borgere baseret på specialiseret viden og professionelt skøn (Abbott, 1988). Men professionelt arbejde er mere end blot instrumentel anvendelse af viden. Det er en fundamentalt værdibaseret praksis, der omfatter idealer om service, kvalitet og etisk adfærd, der fungerer som rettesnor for praksis og legitimerer professionen gennem en orientering mod det fælles bedste (Wynia et al., 2014; Dahan, 2015; Evetts, 2013). Værdier forstås generelt som "forestillinger om det ønskværdige" (Jensen, Schott og Steen, 2021: 239 med reference til Kluckhohn, 1951). Professionelle værdier udgør en særlig type normative orienteringer og den normative kerne i professionelt arbejde (Evetts, 2013). Hvor professionelle normer udgør institutionaliserede forventninger til passende adfærd (Møller, 2019), angiver værdierne selve motivet for arbejdet og idealerne for dets kvalitet (Evetts, 2013; Wynia et al., 2014). I praksis er professionelle normer og værdier dog vanskelige at skille ad, idet værdier er indlejret i og opretholdes gennem

professionens institutionaliserede normer og etiske kodeks. Men som analytisk begreb kan professionelle værdier hjælpe til at stille skarpt på det normative grundlag for professionelles egne krav og forventninger til arbejdet.

Samtidig udføres dette arbejde altid i en organisatorisk kontekst, der opsætter betingelser for arbejdets udførelse, og som i stigende grad stiller krav og forventninger til, hvordan det professionelle arbejde udføres og koordineres (Brock, Leblebici og Muzio, 2014; Muzio og Kirkpatrick, 2011). I takt med tendensen til, at organisatoriske krav påvirker det professionelle arbejde, presser et helt grundlæggende spørgsmål sig på: Hvordan skal vi forstå dynamikken i måden, professionens og organisationens krav former det professionelle arbejde? Denne artikel tager fat i begrebet professionelle værdier for at forstå, hvordan disse organisatoriske betingelser er forbundet med forandringer i det professionelle arbejde.

Litteraturen om professioner og organisationer har siden årtusindeskiftet fokuseret på organisationers stigende indflydelse på det professionelle arbejde og har undersøgt dette fra flere forskellige indfaldsvinkler. En tilgang i litteraturen er at betragte forbindelsen som en fundamental konflikt mellem professionel autonomi og organisatorisk kontrol (Freidson, 2001; Evetts, 2013), mens litteraturen om professionelle hybrider viser, hvordan professionelle aktivt balancerer og integrerer professionens og organisationens forskellige krav til arbejdet (Noordegraaf, 2015; Denis, Ferlie og Van Gestel, 2015). Endelig viser en senere gren af litteraturen, hvordan organisationens og professionens krav er integreret i det professionelle arbejde (Noordegraaf, 2015; Postma, Oldenhof og Putters, 2015). Mens litteraturen om professioner og organisationer bidrager med væsentlige perspektiver til at forstå de kræfter, der former det professionelle arbejde, er selve værdierne, som professionelle hviler på, imidlertid sjældent i fokus. Ved nærmere læsning optræder det normative grundlag som implicit og upåvirket af forandringer i det professionelle arbejde. Denne tendens til at behandle professionelle værdier som stabile kognitive strukturer efterlader litteraturen uden en dybere forståelse af, hvordan værdier potentielt udvikler sig i takt med professionel praksis under ændrede organisatoriske betingelser. Denne artikel forfølger derfor spørgsmålet: Hvilken rolle spiller værdier i udviklingen af det professionelle arbejde i mødet med organisatoriske forandringer?

Som alternativ til denne statiske forståelse anlægges en pragmatisk tilgang, hvor værdier ikke ses som stabile kognitive strukturer, men som kvaliteter, der opstår og forhandles i konkrete situationer (West og Davis, 2011). I studier af professionelt arbejde indebærer dette, at værdier ikke kan studeres abstrakt, men må undersøges indefra gennem de professionelles eget perspektiv på deres arbejde. En pragmatisk tilgang til værdier åbner for at studere værdiers dyna-

miske funktion i professionelles praksis som normative filtre, der former tolkningen af nye krav, men er samtidig selv formbare og kan transformeres, når professionelle gør sig nye erfaringer i praksis.

Folkeskolereformen fra 2014 tilbyder et empirisk vindue til at undersøge dette samspil. Selvom reformen nu ligger et årti tilbage, er dens tematik fortsat aktuel i lyset af den vedvarende reformintensitet i kommunerne, hvor professionelle løbende bliver mødt med nye organisatoriske krav. Reformen introducerede nye læringsmål og evidensbaserede principper for undervisning i folkeskolen, der markerede et skifte fra fokus på undervisningens indhold til elevers læring (Hattie, 2009). I den undersøgte kommune vest for København implementerede ledelsen et specifikt organisatorisk design bestående af to elementer: en undervisningsstandard, der systematiserede arbejdet med læringsmål, og fagteams, hvor lærere i samarbejde skulle udvikle fælles undervisningsforløb baseret på standarden. I casestudiet følges udviklingen af lærernes værdier og arbejde i en periode på halvandet år, hvor det nye organisatoriske design implementeres på kommunens folkeskoler.

Casestudiet afslørede et bemærkelsesværdigt mønster i lærernes reaktion. Trods en indledende åbenhed endte lærerne med at afvise undervisningsstandarden, som de opfattede som uforenelig med deres grundlæggende værdier om, hvad "god undervisning" indebærer. Paradoksalt nok reagerede de positivt på teamsamarbejdet, selvom dets oprindelige formål netop var at understøtte den afviste standard. Det mest påfaldende fund er dog, at lærernes værdier om, hvad det indebærer at "være professionel", udviklede sig i løbet af perioden. På baggrund af de konkrete erfaringer med at samarbejde i fagteams rykkede lærernes forståelse af ansvar sig fra at være et individuelt til et kollektivt anliggende. Disse fund danner afsæt for artiklens videre analyse af, hvordan værdier både informerer professionelles reaktioner på forandringer og samtidig udvikles gennem ændret praksis.

Artiklen tilbyder et perspektiv på professionelle værdier som en åbning til at undersøge, hvordan organisatoriske forandringer påvirker det professionelle arbejde, hvor værdier fungerer som dynamiske fortolkningsressourcer, der både informerer professionelle reaktioner og samtidig selv er genstand for forandring.

Teoretisk grundlag

Siden årtusindeskiftet har professionslitteraturen været særligt optaget af, hvordan det professionelle arbejde er påvirket af organisatoriske krav (Brock og Saks, 2016; Muzio og Kirkpatrick, 2011). I dette afsnit anlægger jeg en bestemt læsning af tre centrale tilgange i denne litteratur med fokus på deres forståelse af professionelle værdier. På tværs af tilgangene, og trods væsentlige undtagel-

ser, finder jeg en gennemgående tendens til at behandle professionelles værdier som stabile kognitive strukturer, der er upåvirkede af den praksis, de er indlejret i. Jeg argumenterer for, at en behandling af professionelle værdier som noget statisk begrænser en mere dynamisk forståelse af de kræfter, der former forandringer i det professionelle arbejde.

Den første tilgang kan betegnes som konfliktperspektivet og bygger på en forståelse af professionelle og organisatoriske krav som grundlæggende uforenelige. Freidson (2001) argumenterer for, at professionelle, bureaukratiske og markedsmæssige logikker konkurrerer om at kontrollere professionelt arbejde. Den professionelle logik betoner autonomi og skøn baseret på specialiseret viden, mens den bureaukratiske prioriterer standardisering og hierarkisk autoritet. Evetts (2009, 2011) anlægger en anden vinkel gennem sin skelnen mellem *occupational professionalism*, kendetegnet ved kollegial autoritet og tillidsrelationer, og *organizational professionalism*, der fokuserer på standardisering og målbare resultater. Hvor Freidson ser logikkerne i åben konkurrence, peger Evetts på, at professionelle internaliserer begge forståelser og må imødekomme krav fra begge former for professionalisme.

Trods disse forskelle deler begge tilgange samme grundantagelse: Professionelle og organisatoriske krav til det professionelle arbejde er i bund og grund uforenelige, og i konfliktperspektivet fremstår professionelle værdier som professionens normative udgangspunkt, der enten må forsvares mod udefrakommende indtrængen (Freidson) eller opdeles som to forskellige kilder til legitimitet i det professionelle arbejde (Evetts). Perspektivet blev udviklet i en periode, hvor reformbølger inspireret af New Public Management satte professionel autonomi under pres. Ved at fastholde professionalisme og organisation som distinkte logikker med hver deres interne meningsstruktur kan tilgangen indfange, hvordan øget kontrol fra den ene logik svækker den anden. Denne ramme har gjort det muligt at analysere tendenser som tab af professionel autonomi og afprofessionalisering på arbejdsområder præget af standardisering og målstyring.

Litteraturen om hybrid professionalisme markerer et skift fra det udgangspunkt, at organisationens og professionens logikker er uforenelige og konkurrerer om at kontrollere professionelles arbejde. Med begrebet hybrid professionalisme gøres det i stedet til et empirisk spørgsmål, hvordan professionelle og organisatoriske logikker interagerer i praksis, frem for at antage konflikt som det eneste udfald (Noordegraaf, 2007). Teoretisk trækker denne litteratur på teori om institutionelle logikker og kompleksitet (Greenwood et al., 2011) for at undersøge, hvordan professionelle aktivt udvikler strategier for at navigere mellem forskellige krav til arbejdet. Blomgren og Waks (2015) demonstrerer,

hvordan professionelle i ledelsespositioner skaber nye rolleidentiteter, hvor de kontinuerligt afvejer faglige standarder mod organisatoriske målsætninger. Denis, Ferlie og Van Gestel (2015) viser tilsvarende, hvordan frontlinjemedarbejdere håndterer institutionelle spændinger gennem pragmatiske kompromisser i hverdagen.

Selvom det hybride perspektiv anerkender professionelles aktive rolle og åbner for andre udfald end ren konflikt, opretholder det stadig en grundlæggende konceptuel distinktion mellem professionens og organisationens logikker. Nyere bidrag understreger, at hybriditet bør forstås som et grundvilkår snarere end en undtagelsestilstand, og at logikker kan sameksistere uden nødvendigvis at være i konflikt (Greenwood et al., 2011; Hallonsten og Thomasson, 2024). Logikkerne kan kombineres, balanceres og selektivt mobiliseres på forskellige måder i praksis. Men selve de logikker, der håndteres, behandles som givne størrelser, og spørgsmålet om, hvorvidt det normative grundlag for professionelt arbejde selv forandres i denne proces, forbliver underbelyst.

En tredje position udspringer af en kritik af netop denne distinktion mellem professionelle og organisatoriske logikker i det hybride perspektiv. Denne litteratur, som vi her kan kalde "praksisperspektivet", retter blikket mod, hvad professionelle faktisk gør i deres daglige arbejde. Noordegraaf (2015) argumenterer med begrebet *organizing professionalism* for, at organisering ikke er en ekstern ramme, men vævet ind i selve det professionelle arbejde. For at opretholde kvalitet må de håndtere både intern koordinering og eksterne krav, hvilket gør organisering til en naturlig del af det faglige arbejde. Professionelle organiserer deres arbejde ved at inkorporere nye teknologier, håndtere eksterne krav, etablere samarbejdsrelationer, prioritere mellem sager og udvikle procedurer. Empiriske studier underbygger dette ved at vise, hvordan professionelle former organisatoriske rammer gennem "artikuleringsarbejde" (Postma, Oldenhof og Putters, 2015) og udvikler nye roller, der integrerer faglige og organisatoriske hensyn (van Schothorst-van Roekel, Noordegraaf og Tummers, 2021). Selvom studier med dette udgangspunkt nok er for få og forskellige til at udgøre en egentlig retning i litteraturen, så er fokus på, hvordan professionelle aktivt former de organisatoriske betingelser for deres arbejde. Men netop ved at bevæge sig tættere på praksis fjernes samtidig fokus fra det normative grundlag for det professionelle arbejde. Litteraturen giver derfor snarere indtryk af at omgå end at gøre op med konceptuelle distinktioner i litteraturen og bidrager derfor ikke med alternative konceptualiseringer af organisationers indflydelse på det professionelle arbejde.

Et gennemgående træk ved disse tre tilgange er, at det kvalitative indhold af professionelles normative grundlag sjældent er i fokus. Værdier optræder som

abstrakte størrelser, løsrevet fra de konkrete opgaver, professionelle udfører. Konsekvensen er, at værdier implicit behandles som statiske, noget der enten må forsvares, balanceres eller integreres, men som ikke selv udvikler sig i takt med forandringer i det professionelle arbejde. Dermed overser litteraturen, at organisatoriske forandringer ikke kun påvirker udførelsen af arbejdet, men potentielt også griber ind i centrale dele af det, der kendetegner professionen. Hvis vi vil forstå, hvordan professionelt arbejde udvikler sig i mødet med organisatoriske forandringer, må vi derfor også undersøge, hvordan de værdier, der informerer dette arbejde, selv forandres undervejs.

Når dette er sagt, findes der væsentlige undtagelser fra denne generelle tendens, ikke mindst i dansk forskning med tradition for praksisnære studier af velfærdsprofessioner. Møller (2019) viser, hvordan professionelle normer ikke blot møder ny viden med modstand, men genforhandles i en proces, hvor forståelsen af legitim faglighed ændres over tid. Studiet demonstrerer, at normer formes i mødet med nye vidensformer, men hvor Møller undersøger dynamikken mellem normer og professionel viden, er fokus i denne artikel på forbindelsen mellem professionelle værdier og organisatoriske strukturer. Studier af frontlinjearbejde peger i samme retning. Cecchini og Harrits (2022) viser, at professionel dømmekraft er fundamentalt situeret og kontekstafhængig, hvilket understreger, at de orienteringer, der guider professionelles praksis, ikke kan forstås løsrevet fra de konkrete betingelser, de udøves under. Relevante studier er imidlertid spredt på tværs af professionsforskningen og ofte forankret i domænespecifikke litteraturer med hver deres begrebsapparat. Hvad enten genstanden betegnes som normer, etik eller værdier, mangler der en samlet analytisk ramme for at forstå, hvordan professionelles grundlæggende orienteringer forandres gennem ændrede organisatoriske betingelser.

En pragmatisk tilgang til værdier

Som svar på behovet for en mere dynamisk forståelse anlægges en pragmatisk tilgang til værdier (West og Davis, 2011; Oldenhof, Stoopendaal og Putters, 2022). I dette perspektiv ses værdier ikke udelukkende som abstrakte principper, men som kvaliteter, der opstår og får betydning gennem konkrete praksisser. Den pragmatiske tilgang er ikke en erstatning, men et supplement til den konventionelle forståelse i professionssociologien, hvor værdier udgør den normative kerne i professionelt arbejde, der overføres gennem socialisering og fungerer som fælles referenceramme på institutionelt niveau (Abbott, 1988; Freidson, 2001; Evetts, 2013). Den pragmatiske tilgang tilføjer et dynamisk perspektiv ved at fokusere på, hvordan værdier aktiveres, forhandles og potentielt transformeres, når professionelle navigerer praktiske dilemmaer.

Den pragmatiske tilgang adskiller sig fra den traditionelle forståelse på tre afgørende punkter. For det første er værdier situerede i konkrete situationer, hvor de fungerer som praktiske orienteringspunkter snarere end abstrakte mentale konstruktioner. For det andet former både menneskelige aktører og materielle forhold, hvilke værdier der kan udvikles. Her har organisatoriske strukturer, teknologier og fysiske rammer alle indvirkning på, hvordan værdier formes gennem praksis. For det tredje opgives forestillingen om homogene professionelle værdier til fordel for en anerkendelse af, at forskellige og til tider modstridende værdier kan opstå alt efter konteksten (West og Davis, 2011; Paanakker, 2019). Den pragmatiske tilgang erstatter ikke den traditionelle forståelse af professionelle værdier som internaliserede principper om passende praksis, der overføres gennem professionel socialisering (Abbott, 1988; Freidson, 2001). Den tilføjer et dynamisk perspektiv, der indfanger, hvordan disse værdier udvikles gennem praksis. Ved at fokusere på værdiers tilblivelse kan vi bedre forstå deres dobbelte karakter som både stabile normative idealer og kvaliteter, der transformeres gennem professionelt arbejde.

Pragmatiske værdier i professionelt arbejde

Den pragmatiske tilgang til værdier har endnu ikke fået bredt fodfæste i professionslitteraturen, men enkelte studier demonstrerer det analytiske potentiale ved at vise, hvordan professionelle aktivt rekonstruerer værdier gennem daglige interaktioner og praktiske dilemmaer (Oldenhof, Stoopendaal og Putters, 2022; Paanakker, 2019). At operationalisere denne tilgang kræver en analytisk ramme for, hvad professionelle rent faktisk gør i hverdagen. I det følgende introduceres to forankringspunkter for en sådan ramme: kerneopgaven som det organiserende princip hvorigennem professionelle fortolker nye krav, og det gensidige forhold mellem mening og praksis der indfanger, hvordan værdier både informerer handlinger og rekonstrueres gennem erfaringer.

Begrebet kerneopgave anvendes som analytisk omdrejningspunkt. Kerneopgaven forstås ikke som en teknisk beskrivelse af arbejdsfunktioner eller en ledelsesdefineret mission, men som en meningsbærende aktivitet, der definerer professionens samfundsmæssige formål (Miller og Rice, 1967; Sasser og Sørensen, 2017). I folkeskolen er det givet, at undervisning udgør kerneopgaven, mens forståelsen af, hvad undervisning indebærer, er til konstant forhandling. Kerneopgaven fungerer på den måde som et heuristisk begreb for professionens egen forståelse af sit virke (Abbott, 1988). Professionelle definerer selv karakteren af deres opgaveområde, og det gælder ikke kun, hvad de gør, men også hvorfor det har værdi, og hvordan det bedst udføres. At kerneopgaven i denne forståelse er værdiladet, kan illustreres med folkeskolereformens skifte i fokus

fra lærernes undervisning til elevernes læring med henvisning til evidensbaseret viden om, hvad der virker. Potentialet i denne forståelse er at gøre kerneopgaven til det prisme, hvorigennem professionelle vurderer relevansen af ny viden og nye krav. Kerneopgaven fungerer dermed som bindeleddet mellem abstrakte professionelle værdier og konkrete vurderinger af organisatoriske forandringer.

For at forstå hvordan værdier ikke blot informerer praksis, men også opstår af den, trækker analysen på Weicks (1995) teori om meningsskabelse. Teoriens udgangspunkt er, at mening ikke er noget stabilt, der går forud for handling. Mening udvikles iterativt gennem et gensidigt forhold mellem fortolkning og handling: Den forståelse, aktører bringer med sig, informerer deres handlinger, mens de erfaringer, handlingerne genererer, løbende rekonstruerer den mening, der vejleder fremtidigt arbejde. Meningsskabelse er med andre ord en fortløbende proces, hvor forståelse og erfaring former hinanden over tid.

Denne meningsskabelse finder sted inden for institutionaliserede handlingsmønstre, der kan forstås som scripts bestående af roller og rutiner (Barley og Tolbert, 1997). Scripts er ikke statiske strukturer, men handlingsanvisninger, der løbende reproduceres eller ændres, når aktører forholder sig til nye situationer. Når der stilles nye krav til opgaveløsningen, aktiveres meningsskabelse, hvor professionelle må fortolke kravene og afgøre, hvordan de passer ind i eksisterende roller og rutiner, eller om disse må justeres.

I denne proces spiller intentionalitet en afgørende rolle. Rutiner er ikke blot gentagen adfærd, men handlinger drevet af en forestilling om, hvad der skal opnås (Feldman og Pentland, 2003). Værdier informerer denne intentionalitet ved at levere billeder af det "ønskværdige" (Jensen, Schott og Steen, 2021), som professionelle navigerer efter. Teorien om meningsskabelse tilbyder således et perspektiv til at undersøge dynamikken i pragmatiske værdier, for når nye handlingsmønstre etableres og viser sig meningsfulde for opgaveløsningen, kan de over tid transformere de værdier og den intentionalitet, der oprindeligt motiverede handlingen.

Meningsskabelse foregår imidlertid ikke i et tomrum. Professionelle trækker på institutionaliseret mening i form af professionens normer, værdier og vidensbase, når de fortolker nye situationer og afgør passende handling (Weber og Glynn, 2006; Harrits, 2016). Værdier og viden er her tæt forbundne, for professionel viden er ikke værdifri, men integreret med antagelser om, hvad der er ønskværdigt i opgaveløsningen. Folkeskolereformens undervisningsstandard illustrerer denne sammenhæng: Standarden byggede på evidensbaseret viden om elevers læring, men denne viden hvilede samtidig på bestemte værdier om, at målbar læring bør være undervisningens omdrejningspunkt. Koblingen til institutionaliserede strukturer betyder, at den klassiske professionssociologis

forståelse af værdier som stabile orienteringspunkter fortsat er relevant (Abbott, 1988; Freidson, 2001; Evetts, 2013), for det er netop disse værdier, der informerer den intentionalitet, hvormed professionelle navigerer i praksis. Meningsskabelse er desuden sjældent en individuel proces. I organisatoriske sammenhænge udvikles mening kollektivt, når professionelle fortolker nye krav sammen og gradvist etablerer fælles forståelser af passende handling.

Organisatoriske krav til det professionelle arbejde kan i dette perspektiv forstås som betingelser for professionelles praksis. Betingelserne er ikke determinerende i sig selv, men får virkning, når professionelle tillægger dem betydning gennem meningsskabelse. Teorien om meningsskabelse kan således bidrage til at operationalisere indsigten fra den pragmatiske tilgang om, at materielle forhold indvirker på, hvilke værdier der emergerer af praksis (West og Davis, 2011; Paanakker, 2019). Organisatoriske strukturer, teknologier og fysiske rammer påvirker dermed alle det professionelle arbejde og værdier, når professionelle giver mening til, hvordan de skal løse kerneopgaven under nye organisatoriske betingelser. Dette indebærer en analytisk tilgang, der undgår at kategorisere forandringer på forhånd som "professionelle" eller "organisatoriske". I stedet rettes blikket mod den meningsskabelse, der finder sted, når nye krav skal omsættes til handling, og mod spørgsmålet om, hvorvidt disse krav kobles til praksisser, professionelle oplever som meningsfulde for kerneopgaven. Metodisk indebærer dette at følge professionelles egne fortolkninger over tid for at undersøge, hvordan deres forståelse af kerneopgaven og de værdier, der informerer arbejdet, udvikles gennem konkrete erfaringer med nye organisatoriske betingelser.

Metode

En central del af folkeskolereformen 2014 var de forenklede fælles mål, hvis intention var at flytte fokus fra undervisningens indhold til elevers læring. Til at arbejde med reformens læringsmål udgav Undervisningsministeriet en undervisningsstandard, som baseret på evidens om elevers læring foreskrev systematisk arbejde med at forberede, gennemføre og evaluere af undervisningen. Kommuner kunne vælge at implementere standarden og dermed bryde med traditionen for læreres metodefrihed i den danske folkeskole.

Analysen er baseret på et enkeltstående casestudie af et kommunalt skolesystem vest for København. Mens reformen trådte i kraft i 2014, var det først i foråret 2015, at ledelsen i den undersøgte kommune besluttede at gøre undervisningsstandarden til den didaktiske ramme for lærernes undervisning. Som centerchefen med ansvar for skolesystemet udtrykte det i et baggrundsinterview: "Metodefrihed findes ikke i mit vokabular. Men metodeansvar, at du har ansvar for at vælge de rigtige metoder."

Ledelsen forventede, i lyset af lærerkonflikten i 2013 og tidligere lokale erfaringer med organisatoriske forandringer, at undervisningsstandarden ville blive mødt med modstand fra lærerne. Derfor udviklede ledelsen en ny organisatorisk struktur bestående af fagteams med det specifikke formål at understøtte implementeringen. Kombinationen af undervisningsstandarden og obligatoriske fagteams udgjorde et samlet organisatorisk design, som skabte en unik mulighed for at undersøge udviklingen af lærernes værdier i mødet med organisatoriske forandringer.

Design

Studiet blev anlagt som et eksplorativt, longitudinelt casestudie med fokus på, hvordan lærernes professionelle værdier udviklede sig kollektivt gennem mødet med reformen. Analysen sammenlignede lærernes værdiorienteringer før og efter implementeringen af det nye organisatoriske design. Ved at følge den samme gruppe lærere over halvandet år var hensigten at indfange, hvordan professionelle værdier gradvist blev omformet og forankret i nye fælles praksisformer.

Analysen fokuserer på værdier som kvaliteter, der opstår gennem praksis, snarere end abstrakte principper og henter inspiration fra etnografiske og fortolkende metoder til at forbinde lærernes perspektiv på egen opgaveløsning med værdier som teoretisk begreb (Gioia, Corley og Hamilton, 2013).

Dataindsamling

Data blev indsamlet over en periode på halvandet år gennem interviews, observationer og dokumentanalyse. Feltarbejdet omfattede 24 dages observation af personalemøder, teamplanlægning, faglige seminarer og uformelle kollegiale interaktioner. Dokumentanalysen inkluderede strategipapirer, projektbeskrivelser og evalueringer, hvilket etablerede en forståelsesramme for den organisatoriske kontekst og ledelsens intentioner.

Analysen af lærernes værdier baserer sig særligt på 21 semistrukturerede interviews gennemført i to perioder. Interviewpersonerne bestod af lærere på mellemtrinnet på tværs af kommunen, som ledelsen havde udpeget til at følge et kompetenceudviklingsforløb i 2015 om den læringsmålstyrede didaktik med det formål at understøtte anvendelsen af undervisningsstandarden i fagteamene. Lærerne havde ikke selv valgt at deltage. Gruppen repræsenterede en bred alderspredning, dog uden nyuddannede, og rummede trods ledelsens udpegning varierende og ikke nødvendigvis positive holdninger til reformens læringssyn. Ledelsens præcise udvælgelseskriterier fremstod ikke entydige og varierede formentlig på tværs af skolerne. Den tydeligste forskel fra de øvrige lærere var,

at denne gruppe havde fået en grundigere indføring i brugen af undervisningsstandarden og formålet med fagteamene.

Jeg anvendte baggrundsdata fra observationer og dokumenter til at målrette interviewguiden mod specifikke aktiviteter og hændelser, hvilket sikrede, at interviewene forblev konkrete og praksisrettede frem for at omhandle abstrakte principper. Første periode i vinteren 2015 til 2016 involverede 10 lærere. Da det organisatoriske design med fagteams og undervisningsstandard først skulle træde i kraft fra 2016, havde lærerne på dette tidspunkt endnu ikke gjort sig systematiske erfaringer med den nye struktur. Interviewene tjente derfor et dobbelt formål: dels at undersøge lærernes hidtidige praksis frem til interviewtidspunktet, dels at indfange deres indtryk af undervisningsstandarden, som de havde stiftet bekendtskab med på et kompetenceudviklingskursus i efteråret 2015. Kortlægningen af den hidtidige praksis etablerede den baseline for lærernes arbejde før reformen, som den efterfølgende udvikling holdes op imod. Selvom retrospektive data indebærer risiko for bias, søgte jeg at styrke validiteten ved at fokusere på konkrete rutiner frem for holdninger.

Anden periode i vinteren 2016 til 2017 inkluderede 11 lærere, hvoraf otte var gengangere fra første runde, hvilket muliggjorde en direkte sammenligning af individuel værdiudvikling over tid. Interviewene varede mellem 40 og 90 minutter. I tråd med studiets pragmatiske tilgang undgik jeg at spørge direkte til værdier. I stedet bad jeg lærerne beskrive konkrete arbejdssituationer, eksempelvis hvordan de forberedte timer, hvad der foregik på teammøder, og hvordan de traf beslutninger om metodevalg. Denne tilgang gav adgang til den intentionalitet, der lå bag handlingerne, og afslørede de underliggende værdier gennem lærernes konkrete begrundelser.

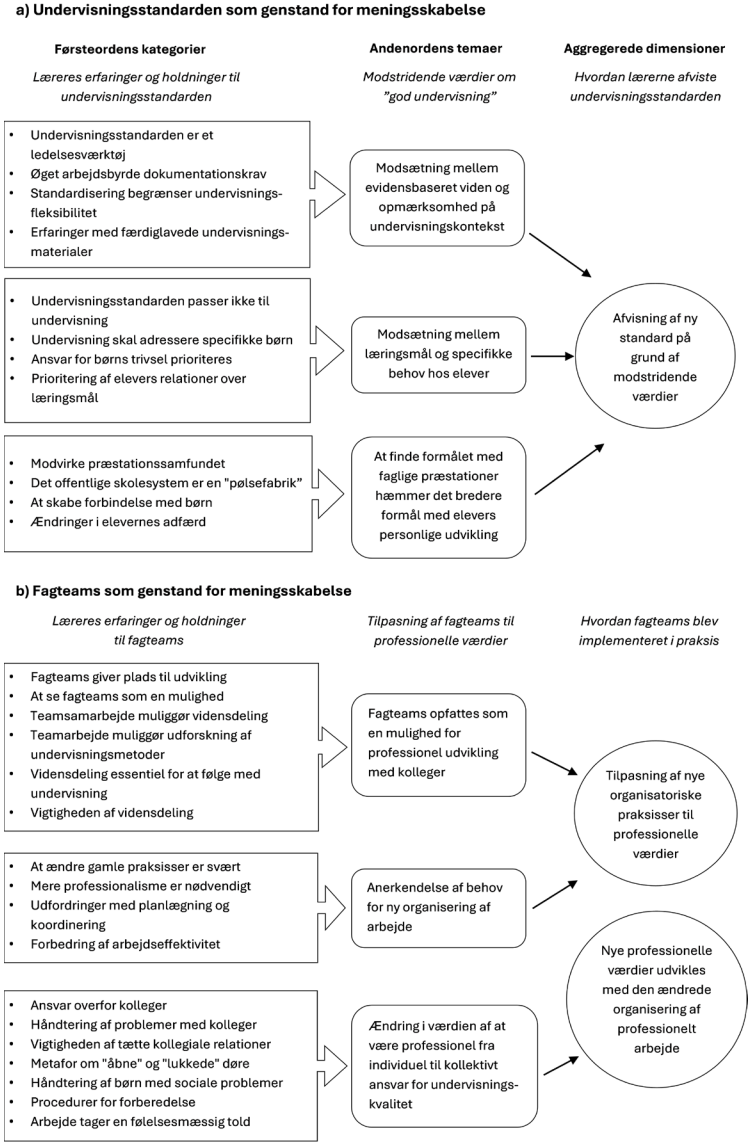
Databearbejdning

Analysen fokuserede på at identificere institutionaliserede mønstre på tværs af lærernes udsagn snarere end udviklingen i den enkelte lærers individuelle holdninger. Selvom datamaterialet er genereret gennem individuelle interviews, behandlede jeg analysen som en undersøgelse af en kollektiv meningsskabelsesproces (Weber og Glynn, 2006). Kodningsprocessen var inspireret af Gioia, Corley og Hamilton (2013) og bevægede sig fra konkrete udsagn til teoretiske begreber. Processen indebar først en åben kodning af lærernes erfaringer med henholdsvis undervisningsstandarden og teamstrukturen, dernæst en gruppering i tematiske enheder, der afspejlede fælles begrundelser, og endelig en identifikation af de underliggende kollektive værdiorienteringer.

Gennem denne iterative kodningsproces fandt jeg, at lærernes værdier centrerede sig om to fundamentale spørgsmål: Hvad er ”god undervisning”, og

hvad indebærer det "at være professionel" (Paanakker, 2019). Ved at anvende disse spørgsmål som analytiske kategorier blev det muligt at spore forandringer i lærernes værdier over tid. Af de interviewede lærere deltog otte i begge inter-

Figur 1: Datastruktur



viewperioder, men eftersom analysens fokus er på den kollektive udvikling af lærernes værdier, udgør dette ikke i sig selv et problem med repræsentativitet. Snarere var målet at opnå dybde i forståelsen af, hvordan fælles mønstre trådte frem på tværs af lærernes refleksioner, trods tydelig variation i deres udgangspunkter. Som en del af den etnografiske metode sammenholdt jeg løbende interviewene med observationer og dokumenter fra den bredere organisatoriske kontekst, hvilket understøttede indtrykket af, at den identificerede værdiudvikling afspejlede tendenser på tværs af skolesystemet.

Den samlede analyseproces resulterede i datastrukturen præsenteret i figur 1. Figuren illustrerer den iterative kodningsproces, hvor lærernes konkrete udsagn systematisk blev konsolideret til tematiske enheder, som dernæst førte til identifikation af overordnede værdidimensioner. Strukturen viser progressionen fra empiriske udsagn til teoretiske indsigter om udvikling af professionelle værdier. I det følgende præsenteres de centrale fund, der fremgår af figuren.

Analyse

Analysen følger udviklingen i lærernes værdier i mødet med organisatoriske forandringer som følge af folkeskolereformen. Først tegnes et billede af arbejdslivet før reformen, præget af individuel forberedelse og metodefrihed. Derefter udforskes lærernes modsætningsfyldte reaktion på reformens design. De afviser undervisningsstandarden som uforenelig med relationel undervisning, men omfavner samtidig fagteamene og finder mening i det nye samarbejde. Dette leder til det tredje centrale fund. Gennem teamsamarbejdet udvikles gradvist en ny forståelse af at være professionel, hvor kollektivt ansvar afløser individuel praksis. Analysens sidste del fortolker disse fund i sammenhæng. Her præsenteres en systemisk model, der viser, hvordan værdier, strukturer og kerneopgave gensidigt former hinanden i professionelt arbejde.

Lærernes arbejde før reformen

Den danske folkeskoletradition er kendetegnet ved betydelig autonomi i både metodevalg og samarbejdsformer. I den undersøgte kommune prægede denne autonomi lærernes hverdag. De valgte selv deres didaktiske tilgange, mens ledelsen ikke formulerede retningslinjer for undervisningens tilrettelæggelse, hvilket resulterede i stor variation i praksis, ofte forankret i det enkelte fags traditioner. Før reformen var lærernes arbejde organiseret efter princippet "en lærer, en klasse, et fag, en time", som en lærer prægnant formulerede det. Hver lærer havde fuld kontrol over tilrettelæggelse og gennemførelse af egen undervisning. Klasseteams eksisterede formelt og samlede faglærere omkring samme klasse,

men fungerede primært som forum for sociale problemstillinger, mens faglig sparring forblev frivillig og sporadisk.

De professionelle værdier afspejlede den individualiserede organisering. Lærernes forståelse af "god undervisning" centrerede sig om relationel praksis. At "se barnet hvor det er" fremstod som grundlæggende princip, hvor faglig og personlig udvikling var uadskillelige. En lærer forklarede denne sammenhæng: "Når man netop har relationen med det barn, så formår du også at møde barnet der, hvor det er. Al undervisning skal foregå ud fra at møde barnet der, hvor det nu er." Citatet understreger, hvordan relationen kommer først – den er forudsætningen for, at undervisning overhovedet kan finde sted. Parallelt blev "at være professionel" defineret gennem individuel ekspertise og personligt ansvar, hvor kollegialt samarbejde forblev valgfrit snarere end påkrævet. Normen var, at lærere selv skulle opsøge hjælp ved behov. At blande sig uopfordret i kollegers praksis blev betragtet som grænseoverskridende.

Læreres møde med organisatoriske forandringer

Det nye organisatoriske design, præsenteret af skoleledelsen, bestod af to elementer: en undervisningsstandard for systematisk arbejde med læringsmål og obligatoriske fagteams til udvikling af fælles undervisningsforløb.

Halvandet år inde i implementeringen af det organisatoriske design gjorde to tendenser sig gældende. Lærerne havde opgivet undervisningsstandarden og fortsatte med deres vante undervisningspraksis. Samtidig havde de omfavnet fagteamstrukturen og fundet dyb mening i det kollegiale samarbejde. I det følgende udforskes dette tilsyneladende paradoks og de forandringer, det affødte i lærernes arbejde.

Erfaringer med undervisningsstandarden: Lærernes reaktion på undervisningsstandarden udviklede sig markant over tid. I de første måneder var de fleste lærere åbne over for at arbejde med eksplicitte læringsmål og systematisk evaluering, men efter at have afprøvet standarden i praksis ændrede billedet sig. Halvandet år senere havde næsten alle interviewede lærere opgivet standarden til fordel for deres vante metoder.

Afvisningen bundede i en fundamental konflikt mellem standardens logik og lærernes forståelse af "god undervisning". Hvor standarden prioriterede målbare resultater, så lærerne relationen til eleven som det centrale. En lærer forklarede problemet: "Jeg synes jo, læringsmålene er for rigide, og jeg synes jo, at skolen bliver sat i de der kasser, rigide kasser, hvor alting skal passe ind i den der ramme."

Kritikken handlede ikke om praktiske udfordringer, men bundede i, at lærerne gennem deres erfaringer opdagede, at standarden grundlæggende misfor-

stod undervisningens karakter. Den kunne ikke rumme den fleksibilitet, som relationel undervisning kræver. Denne uforenelighed blev tydelig i følgende udsagn: "Jeg er faktisk træt af ordet læring, fordi man får det hele tiden smidt i hovedet, læring her og læring der ... Nej, relationer, det er vejen frem, og det er det, vi skal have fokus på." Her blev standarden ikke blot afvist som en uegnet metode, men fordi den repræsenterede en fremmed forståelse af undervisningens formål. For lærerne handlede "god undervisning" om at skabe relationer som fundament for al læring. Læringsmål var vigtige, men de nåedes bedst gennem relationel praksis, ikke gennem eksplicit målstyring, hvor læringsmålene konstant stod i centrum.

Samarbejde i fagteams: Mens undervisningsstandarden blev afvist, mødte fagteamstrukturen en helt anden modtagelse. De samme lærere, der afviste standardiseringen, omfavnede gradvist det obligatoriske teamsamarbejde. En lærer forklarede: "Jeg synes jo, det er rigtig godt, at vi er kommet sammen i de der fagteams, for jeg vil jo gerne have én at spare med også. Det synes jeg har været lidt svært de andre år." Denne positive respons er påfaldende, da teamene netop var designet til at implementere den afviste standard, men forklaringen ligger i strukturens åbne karakter. Hvor standarden dikterede indhold og metode, tilbød fagteamene en ramme uden fastlagt indhold. Lærerne kunne fylde dette rum med deres egen forståelse af meningsfuldt samarbejde.

Citatet antyder, at nogle lærere havde savnet kollegial sparring, selvom individuel forberedelse var den etablerede norm. Hvor sådan sparring tidligere var sporadisk og frivillig, skabte fagteamene nu en forpligtende ramme. Ledelsen beskrev den tidligere praksis kritisk som "privatpraktiserende", mens lærerne selv primært så det som deres normale arbejdsform.

Lærernes forskellige respons på reformens to elementer var forankret i deres forståelse af "god undervisning" som relationel praksis. Standarden truede denne kerneopgave med sin rigide tilgang, mens fagteamene kunne understøtte den gennem kollegial dialog om relationelle udfordringer.

Fra organisatorisk struktur til meningsfuld praksis: Den indledende skepsis over for obligatorisk samarbejde ændrede sig gradvist, efterhånden som lærerne gjorde sig konkrete erfaringer med teamarbejdet. En lærer beskrev denne udvikling: "Tidligere har jeg også haft klasse ... hvor der også har været modstand mod at arbejde sammen, hvor man passer hvert sit." Citatet viser, hvordan læreren nu med afstand kan se, at den tidligere praksis med at "passe hvert sit" måske havde sine begrænsninger.

Efterhånden som lærerne accepterede teamstrukturen, begyndte de at give den deres egen mening. Ledelsen havde designet teamene som redskab til at implementere undervisningsstandarden gennem fælles udvikling af lærings-

målstyrede forløb, men i praksis brugte lærerne teamene til noget andet. De blev rum for kollegial sparring om pædagogiske udfordringer og diskussioner om, hvordan man bedst møder eleverne. En lærer forklarede: "For mange af os, der er det bare en naturlig del at tale om den fagdidaktiske tilgang til tingene og være interesseret i at høre, hvad kollegerne fortæller." Det interessante er, at "fagdidaktisk tilgang" her ikke handler om undervisningsstandarden og læringsmål, men om lærernes egne pædagogiske overvejelser om relationel undervisning.

Gennem det kontinuerlige arbejde i fagteamene udviklede lærerne over tid nye fælles rutiner. Hvor forberedelse tidligere havde været en individuel aktivitet, blev det nu en kollektiv proces med deling af materialer, idéer og erfaringer. En lærer beskrev forandringen: "Det har været en praksis, og så er det igen noget personbåret. Men vi blev nødt til at have procedurer, helhedstænkning, vi bliver nødt til at have nogle systemer omkring det arbejde." Citatet viser, hvordan læreren oplevede et skifte fra en personbåret til en mere systematisk praksis.

De nye samarbejdsrutiner repræsenterede mere end praktisk tilpasning til ledelsens krav. Lærerne var bevidste om, at fagteamene indskrænkede deres individuelle autonomi, men i stedet for at opleve dette som en begrænsning, begyndte de at se den organisatoriske struktur som nødvendig for deres arbejde. Gennem positive erfaringer med kollegialt samarbejde begyndte nogle lærere at stille spørgsmål ved den individualiserede arbejdsform, som havde præget professionen.

Bevægelse i forståelsen af professionalitet: Det tredje centrale fund i analysen viser, hvordan lærernes engagement med fagteamstrukturen over tid førte til ændringer i deres forståelse af at være professionel. Halvandet år inde i implementeringen viste analysen en tendens til, at lærere begyndte at lægge afstand til måden at arbejde på før reformen. Mens lærernes værdier om "god undervisning" forblev forankret i relationen til det enkelte barn, viser analysen mønstre, der peger mod en udvikling i deres forståelse af professionalisme gennem de nye samarbejdserfaringer. Hvor professionalisme tidligere primært blev forbundet med individuel ekspertise og ansvar for egen undervisning, begyndte flere lærere at fremhæve vigtigheden af kollektiv videndeling og fælles ansvar for undervisningskvalitet.

En central metafor begyndte at cirkulere blandt de lærere, der aktivt arbejdede for at ændre arbejdspraksis. Forskellen mellem "åbne og lukkede døre" blev et konkret udtryk for forskellige opfattelser af professionel praksis. En lærer formulerede det således:

> for nogle er det rigtig vigtigt, at de ligesom bliver tvunget til at sige, "du skal. Du kan ikke bare gå ind og lukke din dør." Jeg har nogle kolleger, der synes, "nå, men det går fint her, jeg lukker bare døren." For mange af os, der er det bare en naturlig del at tale om den fagdidaktiske tilgang til tingene ... Det er den eneste måde, vi udvikler os på, det er jo ved at samarbejde. Vi kan jo ikke bare sige, "nå, nu kan jeg det hele. Nu gør jeg det" ... Det kan man ikke, altså, det dur ikke. Fordi udviklingen går så hurtigt ..., så derfor er det jo vigtigt, at vi samarbejder, og at vi ligesom hjælper hinanden derhen, hvor udviklingen går, så vi ikke går helt i stå.

Metaforen illustrerer en bevægelse væk fra den individuelle arbejdsform, hvor lærere "lukkede døren" og arbejdede isoleret, mens "åbne døre" fremhæves som symbol på en ny forståelse, hvor professionel udvikling sker gennem kollektiv praksis og gensidig støtte.

I citatet fremgår det, hvordan læreren tillægger det "at være professionel" en organisatorisk dimension. At være professionel handler ikke længere kun om at levere kvalitetsundervisning i eget klasseværelse, men også om at tage ansvar for kollegers udvikling og skolens samlede undervisningskvalitet. Hvor normen tidligere var, at lærere selv skulle opsøge hjælp ved behov, fremstilles det nu som professionelt ansvar at være proaktiv i forhold til kollegers praksis.

Analysen viser, at lærerne ikke opfattede den nye teamstruktur som en begrænsning af deres autonomi, men derimod som en nødvendig betingelse for professionelt arbejde. En lærer udtrykte denne opfattelse således: "Det har været en praksis, og så er det igen noget personbåret. Men vi blev nødt til at have procedurer, helhedstænkning, vi bliver nødt til at have nogle systemer omkring det arbejde, fordi ellers er vi jo ikke professionelle. Så er det jo ikke et professionelt arbejde. Der er nogen steder, lærerfaget ikke har været professionaliseret. Det er der helt sikkert." Citatet illustrerer et markant skift i forståelsen af professionalisme. Hvor arbejdet tidligere var "personbåret" og individuelt organiseret, fremstilles "procedurer" og "systemer" nu som forudsætninger for at være professionel. Bemærkelsesværdigt er det, at læreren retrospektivt sætter spørgsmålstegn ved, om lærerfaget overhovedet har været professionaliseret under den tidligere arbejdsform.

Selvom tendensen mod en kollektiv forståelse af professionalisme var tydelig, viste implementeringen af de nye arbejdsformer sig at være udfordrende. Særligt kravet om kollegial observation og feedback mødte modstand. En lærer beskrev vanskelighederne:

> Der er det ikke altid nok, at vi bare som lærere måske bare fortæller om, hvordan vi gør nogle ting. Fordi det er jo også en barriere, ikke? Hvor meget kan vi tillade os at gå i kødet på den anden? ... Vi er konfliktsky på rigtig mange områder ... Det er ikke noget stort og vildt og voldsomt, men også at åbne øjnene for, at det faktisk er en mulighed for både at blive bedre til at kommunikere sammen, og så det her med, måske også at prøve at bryde lidt det her med konfliktskyheden. Og så igen at åbne dørene for hinanden ... Vi kan bare begynde at åbne dem for os selv og hinanden.

Citatet viser, hvordan den eksisterende "konfliktsky" kultur udgjorde en barriere for at realisere den nye kollektive professionalisme i praksis. At "åbne dørene" krævede ikke blot strukturelle ændringer, men også overvindelse af dybt forankrede normer om ikke at blande sig i kollegers arbejde.

Professionelt arbejde som et integreret system

Analysen har afdækket et tilsyneladende paradoks i lærernes reaktion på det nye organisatoriske design. På den ene side afviste lærerne konsekvent undervisningsstandarden som uforenelig med deres forståelse af "god undervisning" som relationel praksis. På den anden side omfavnede de samme lærere fagteamstrukturen, som netop var den organisatoriske struktur, ledelsen havde designet til at implementere den afviste standard. Dette paradoks bliver endnu mere interessant i lyset af analysens tredje fund, nemlig at lærerne gennem deres positive erfaringer med teamsamarbejdet gradvist udviklede en ny forståelse af professionalisme, fra individuel til kollektiv ansvarlighed. Disse sammenvævede fund rejser et grundlæggende spørgsmål: Hvordan fastholder og forandrer professionelle deres værdier i mødet med organisatoriske forandringer?

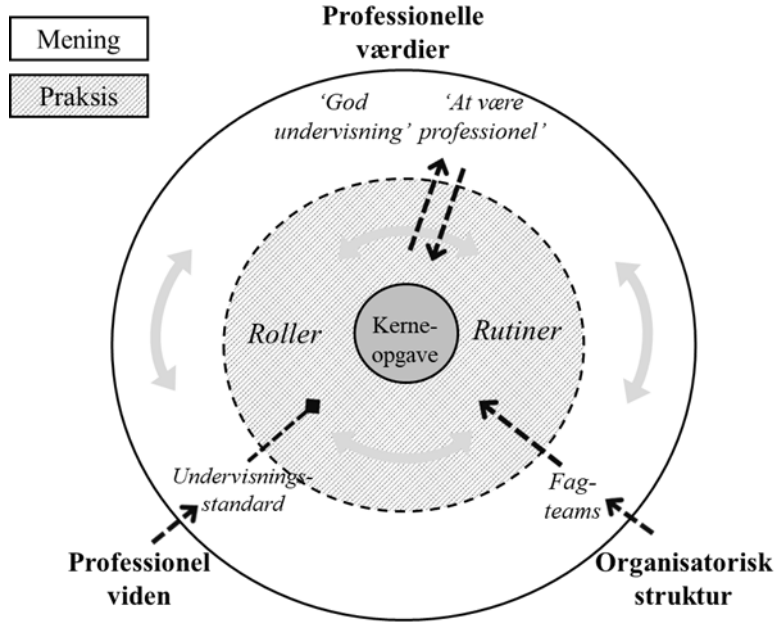
Dette mønster kan ikke forstås gennem traditionelle antagelser om professionel modstand mod organisatoriske forandringer. Lærernes selektive respons viser i stedet en mere nuanceret dynamik, hvor professionelle værdier fungerer som et aktivt filter for organisatoriske initiativer. Undervisningsstandarden blev afvist, fordi den krævede en fundamental omdefinering af kerneopgaven fra relationel praksis til målstyret læring. Fagteamstrukturen blev derimod omfavnet, fordi lærerne kunne fylde den med deres eget indhold og bruge den til at styrke netop den relationelle tilgang til undervisning. I denne proces opdagede lærerne, at kollektivt samarbejde kunne forbedre deres muligheder for at varetage kerneopgaven, hvilket gradvist forskød deres forståelse af, hvad det vil sige at være professionel.

Relationen til eleverne som det centrale i undervisningsopgaven har gennem hele analysen været omdrejningspunkt for, hvordan lærerne gav mening

til reformens organisatoriske design. Denne forståelse af "god undervisning" fungerede som et fast holdepunkt i lærernes vurdering af både undervisningsstandarden og fagteamstrukturen. Kerneopgaven var ikke blot en teknisk funktion, men en dybt meningsfuld aktivitet, der integrerede professionel viden, pædagogiske færdigheder og etiske overvejelser om, hvad "god undervisning" indebærer. Forankringen i kerneopgaven forklarer lærernes selektive respons. De afviste initiativer, der udfordrede deres grundlæggende forståelse af undervisning, mens de aktivt tilpassede og udviklede initiativer, der kunne styrke den relationelle praksis.

For at indfange denne komplekse dynamik udvikler jeg en systemisk model, der viser, hvordan professionelt arbejde består af gensidigt forbundne elementer organiseret omkring kerneopgaven (se figur 2). Modellen er induktivt udviklet fra casens empiriske mønstre, men abstraheret til et niveau, der kan bidrage til bredere teoretisk forståelse.

Figur 2. Systemisk model for professionelt arbejde



I den systemiske model er kerneopgaven placeret i centrum som omdrejningspunkt for lærernes arbejde. Omkring kerneopgaven identificeres tre gensidigt forbundne elementer i meningsdimensionen: professionelle værdier (i casen "god

undervisning" og "at være professionel"), professionel viden (undervisningsstandarden) og organisatoriske strukturer (fagteams). Elementerne i meningsdimensionen informerer professionelles arbejde ved at være koordineret i praksisdimensionen gennem roller og rutiner for varetagelsen af kerneopgaven. I lærernes tilfælde viste analysen, hvordan værdier om "god undervisning" forblev stabile og vejledte lærernes måde at give mening til undervisningsstandarden, mens værdier om "at være professionel" udviklede sig gennem nye roller og rutiner for samarbejde i fagteamene. Modellen viser således, hvordan mening omsættes til handlingsmønstre, og hvordan erfaringer fra praksis udgør en feedbackmekanisme, der kan føre til rekonstruktion af elementer i meningsdimensionen.

Modellens forklaringskraft fremgår gennem analysen af relationerne mellem elementerne i lærernes case. Undervisningsstandarden som professionel viden havde en ensidig relation til praksis. Lærerne forsøgte at implementere den, men opgav hurtigt, fordi den var i konflikt med deres grundlæggende værdier om "god undervisning", og den blev derfor aldrig en integreret del af lærernes arbejde. Fagteamene derimod blev som organisatorisk struktur adopteret af lærerne og fik indvirkning på praksis for løsning af undervisningsopgaven. Nye samarbejdsrutiner førte gennem positive erfaringer til, at formålet med fagteamene blev omfortolket til at være foreneligt med lærernes professionelle værdier for "god undervisning". De professionelle værdier udviste forskellige forandringsdynamikker. Værdier om "god undervisning" forblev stabile og fungerede som filter for alle nye initiativer. Værdier om professionalisme udviklede sig gennem de ændrede praksisser fra individuel til kollektiv orientering. Denne differentierede respons illustrerer, hvordan den systemiske model selektivt integrerer forandringer baseret på deres forenelighed med kerneopgaven.

Den systemiske model giver en teoretisk ramme for at forstå, hvordan professionelle værdier udvikles gennem praksis i mødet med organisatoriske forandringer. Modellen viser, at professionelt arbejde ikke kan forstås gennem isolerede analyser af enkelte elementer, men må ses som en integreret helhed organiseret omkring kerneopgaven. Professionelle fungerer som aktive fortolkere, der vurderer nye initiativer gennem deres eksisterende værdier, samtidig med at disse værdier udvikles gennem meningsfulde praksiserfaringer. Mens modellen er udviklet gennem analyse af læreres specifikke erfaringer, rækker dens teoretiske bidrag ud over denne enkelte case. Den udgør et analytisk værktøj til at undersøge, hvordan organisatoriske strukturer ikke blot rammesætter professionelt arbejde, men gennem praksis kan initiere udvikling af selve de værdier, der vejleder professionelt arbejde.

I den systemiske model er kerneopgaven placeret i centrum som omdrejningspunkt. Omkring kerneopgaven identificeres tre gensidigt forbundne elementer i meningsdimensionen: professionelle værdier (i casen "god undervisning" og "at være professionel"), professionel viden (undervisningsstandarden) og organisatoriske strukturer (fagteams). Elementerne i meningsdimensionen informerer professionelles arbejde ved at være koordineret i praksisdimensionen gennem roller og rutiner for varetagelsen af kerneopgaven. I lærernes tilfælde viste analysen, hvordan værdier om "god undervisning" forblev stabile og informerede lærernes fortolkning af undervisningsstandarden, mens værdier om "at være professionel" udviklede sig gennem nye roller og rutiner for samarbejde i fagteamene. Modellen viser således, hvordan mening omsættes til ændret praksis og nye handlingsmønstre. Erfaringer fra praksis udgør en feedbackmekanisme, der kan føre til revidering af elementerne i meningsdimensionen.

I casen kommer modellens forklaringskraft til syne ved analyse af relationerne mellem elementerne i meningsdimensionen. Lærerne forsøgte at anvende undervisningsstandarden, men opgav, fordi den var uforenelig med deres grundlæggende værdier om "god undervisning". Den blev derfor aldrig en integreret del af deres arbejde. Fagteamene blev derimod adopteret af lærerne som organisatorisk struktur og fik indvirkning på praksis for løsning af undervisningsopgaven. De positive erfaringer med nye rutiner for samarbejde førte til, at formålet med fagteamene blev omfortolket til at være forenelige med lærernes professionelle værdier for "god undervisning". Værdier om "god undervisning" forblev stabile og fungerede som filter for alle nye initiativer, mens værdier om professionalisme udviklede sig gennem de ændrede praksisser fra individuel til kollektiv orientering. Denne differentierede respons illustrerer, hvordan systemet selektivt integrerer forandringer baseret på deres forenelighed med kerneopgaven.

Den systemiske model tilbyder således en teoretisk ramme for at forstå, hvordan professionelle værdier udvikles gennem praksis i mødet med organisatoriske forandringer. Den viser, at professionelt arbejde ikke kan forstås gennem isolerede analyser af enkelte elementer, men må ses som en integreret helhed organiseret omkring kerneopgaven. Professionelle fungerer som aktive fortolkere, der vurderer nye initiativer gennem deres eksisterende værdier, samtidig med at disse værdier udvikles gennem meningsfulde praksiserfaringer. Mens jeg har udviklet modellen gennem analyse af læreres specifikke erfaringer, rækker dens teoretiske bidrag ud over casestudiet. Den udgør et analytisk værktøj til at undersøge, hvordan organisatoriske strukturer gennem praksis kan transformere de værdier, der vejleder professionelt arbejde.

Diskussion

Analysen har udfoldet et tilsyneladende paradoks: Lærerne afviste undervisningsstandarden, men omfavnede den organisatoriske struktur, der var tiltænkt at understøtte den. Dette selektive reaktionsmønster udgør i sig selv et empirisk bidrag, men analysen har også ført til udviklingen af en systemisk model, der placerer professionelle værdier centralt i forståelsen af, hvordan organisatoriske forandringer påvirker professionelt arbejde. I det følgende hæves blikket fra det empiriske studie for at diskutere, hvordan disse indsigter kan bidrage til den eksisterende litteratur om professionelt arbejde i organisationer.

De tre perspektiver, der blev præsenteret i teoriafsnittet, rummer hver især analytiske potentialer, men også begrænsninger i forhold til at fortolke casestudiets centrale fund. Perspektiverne er naturligvis mere nuancerede, end hvad der kan udfoldes her, men ved at holde deres centrale fokus op mod de empiriske mønstre kan jeg tydeliggøre, hvad et fokus på professionelle værdier bidrager med til forståelsen af, hvordan organisatoriske forandringer påvirker professionelt arbejde.

I konfliktperspektivet udgør bureaukratiske og professionelle logikker uforenelige kræfter, der konkurrerer om at kontrollere det professionelle arbejde (Freidson, 2001). Med dette udgangspunkt ville undervisningsstandarden kategoriseres som ledelsens forsøg på at begrænse professionel autonomi og kontrollere varetagelsen af kerneopgaven, og lærernes afvisning ville fremstå som en succesfuld fastholdelse af kontrol. Fagteamene er mere tvetydige i Freidsons ramme. Den obligatoriske deltagelse er en begrænsning af friheden til at tilrettelægge arbejdet, men lærerne bevarede samtidig kontrollen over samarbejdets indhold ved at redefinere formålet. Freidson kan således indfange, at lærerne omformede strukturen til professionelle formål, men ikke hvorfor de oplevede fagteamene som en styrkelse snarere end en trussel mod deres professionelle praksis. Evetts' distinktion mellem occupational professionalism og organizational professionalism tilbyder en anden vinkel (Evetts, 2009, 2011): Lærernes omfavnelse af fagteamene ville her udlægges som en imødekommelse af organisatoriske krav, hvor de påtog sig ansvar for den lokale undervisningskvalitet. Men denne læsning overser, at skiftet til kollektivt ansvar forblev forankret i lærernes egne professionelle værdier, ikke i organisationens målsætninger. Begge perspektiver forudsætter en modsætning mellem profession og organisation, som casens mønstre viser er for rigid til at indfange den dynamik, der udfoldede sig.

Hybridperspektivet tilbyder en mere empirisk orienteret tilgang til casestudiets fund (Noordegraaf, 2007). Med dette udgangspunkt kunne lærernes respons udlægges som navigation i det nye organisatoriske design, hvor profes-

sionelle og organisatoriske logikker balanceres eller kombineres på forskellige måder (Blomgren og Waks, 2015). Lærernes tilpasning af fagteamene kunne da tolkes som et pragmatisk kompromis, hvor de deltog i den organisatoriske struktur, men dekoblede dens oprindelige intention (Denis, Ferlie og Van Gestel, 2015). I interviewmaterialet er der imidlertid ikke noget, der tyder på, at lærerne oplevede samarbejdet som en balanceakt mellem professionens og organisationens krav. Empirisk er det derfor vanskeligt at få øje på logikker, som de professionelle forsøger at balancere. Lærerne ser i stedet ud til alene at være informeret af det, de oplevede som rigtigt og meningsfuldt i forhold til deres kerneopgave. Hertil kommer, at hybridperspektivet vanskeligt kan indfange, at lærernes forståelse af professionalisme ændrede sig gennem processen. Perspektivet er udviklet til at analysere navigation mellem logikker, ikke transformation af de værdier, der informerer professionel praksis.

Endelig ville praksisperspektivet kunne bidrage med en analyse af, hvordan lærerne adopterede den organisatoriske struktur ved at tilpasse aktiviteterne til kerneopgaven. I tråd med denne litteratur ville fokus være på, hvordan lærerne aktivt formede aktiviteterne i fagteamene til at understøtte deres behov (Postma, Oldenhof og Putters, 2015; van Schothorst-van Roekel, Noordegraaf og Tummers, 2021), hvilket også afspejler, at organisering i praksis er en integreret del af det professionelle arbejde (Noordegraaf, 2015). Derimod mangler denne praksisnære tilgang et blik for, hvordan det professionelle normative grundlag i denne proces er under forandring. Uden en konceptuel forståelse af, hvor professionelles syn på egen praksis kommer fra, og hvad det består af, er det vanskeligt at identificere forandringer i dette syn.

Artiklens bidrag er at introducere en pragmatisk forståelse af professionelle værdier til analysen af, hvordan professionelt arbejde forandres i mødet med organisatoriske krav. Professionelle værdier har en dobbelt karakter: De fungerer som fortolkningsressource i professionelles meningsskabelse, men er samtidig selv formbare gennem denne proces. På den ene side er professionelle informeret af deres værdier, når de giver mening til udefrakommende krav til deres arbejde. På den anden side er disse værdier under forandring i selve den meningsskabende proces. Det er således professionelles meningsskabelse, der medierer den gensidige påvirkning mellem organisatoriske krav, værdier og praksis. Analytisk fungerer et fokus på pragmatiske værdier som det led, der forklarer forbindelsen mellem organisatoriske forandringer og forandringer i det professionelle arbejde ved at pege på, at det ikke blot er praksis, men også forståelsen af kerneopgaven, der er i bevægelse.

Den dynamik, casestudiet identificerer, finder genklang i flere danske studier af professionelt arbejde. Møller (2019) viser, hvordan professionelle normer ikke

blot møder ny viden med modstand, men genforhandles i en proces, hvor både normer og viden er i bevægelse. Nærværende studie identificerer en beslægtet dynamik, men forskyder fokus til forholdet mellem professionelle værdier og organisatoriske strukturer. Cecchini og Harrits (2022) adskiller analytisk den faglige viden om "hvad der virker" fra moralske værdier for at fremhæve vidensdimensionen i professionel dømmekraft. Nærværende studie peger på den komplementære indsigt: At selve definitionen af, hvad der virker, er forankret i værdier om det ønskværdige (Jensen, Schott og Steen, 2021). Lærernes afvisning af undervisningsstandarden var netop en afvisning af en bestemt type viden, fordi den stred mod deres værdier om relationel undervisning. At studier med forskellige begreber peger i samme retning, styrker tiltroen til, at casestudiets fund har bredere relevans.

Begrænsninger

Den systemiske model har først og fremmest til formål at illustrere casestudiets hovedindsigter og kan ikke ophæves til generel teori, da elementer som professionel viden og organisatorisk struktur i meningsdimensionen er bundet til studiets empiriske kontekst og problemstilling. Alligevel mener jeg, at den teoretiske figur kan tjene som inspiration til andre studier af professionelt arbejde ved at tilpasse elementerne i meningsdimensionen. Hvor fokus i dette studie var på, hvordan organisatoriske strukturer påvirkede lærernes værdier og praksis, kan andre studier forskyde fokus til eksempelvis teknologiers indvirkning på professionelt arbejde, hvor nye digitale værktøjer potentielt transformerer både organiseringsformer og måder at tilgå professionel viden. Elementerne i modellen er således ikke fastlagte kategorier, men må identificeres i den konkrete undersøgelse.

Den centrale teoretiske idé bag modellen er at undersøge professionelt arbejde som et integreret system af elementer, der er koordineret i praksis omkring kerneopgaven. Det analytiske arbejde består i at identificere den mening, der binder elementerne sammen, og hvordan denne mening informerer de roller og rutiner, hvorigennem kerneopgaven udføres.

Modellen forudsætter imidlertid, at det professionelle arbejde er kendetegnet ved relativt stabile mønstre af roller og rutiner. Tilgangen er derfor mindre egnet til at undersøge arbejdsformer præget af ad hoc-organisering og projektbaserede opgaver, hvor sådanne mønstre er mindre udtalte. Hertil kommer, at modellen forudsætter, at visse værdier opleves som betydningsfulde og anvendes som fortolkningsressource, når professionelle giver mening til eksterne elementer. I sammenhænge, hvor professionelles normative udgangspunkt ikke er styrende for meningsskabelsen, vil modellen miste sin forklaringskraft.

Konklusion

Artiklen har undersøgt, hvilken rolle professionelle værdier spiller i udviklingen af det professionelle arbejde i mødet med organisatoriske forandringer. Gennem analysen af danske folkeskolelæreres møde med organisatoriske forandringer i forbindelse med folkeskolereformen i 2014 bidrager studiet med indsigter i professionelle værdiers dobbelte karakter. Analysen identificerede to centrale værdidimensioner, der viste sig at have forskellige forandringsdynamikker. Værdier om "god undervisning" fungerede som fortolkningsressource i lærernes vurdering af, om nye krav til deres arbejde var meningsfulde. Lærernes insisteren på relationel undervisning førte til en konsekvent afvisning af undervisningsstandarden, da denne stred mod deres forståelse af kerneopgaven. Værdier om "at være professionel" viste sig derimod at besidde et transformativt potentiale. På baggrund af lærernes erfaringer med at samarbejde i fagteams udviklede denne forståelse sig fra et individuelt til et kollektivt ansvar.

Disse indsigter har relevans for reformarbejdet i den offentlige sektor, hvor det professionelle skøn traditionelt har været omdrejningspunktet for velfærdsydelser. Casestudiet peger på, at velfærdsreformers succesfulde implementering afhænger af, at professionelle opfatter reformens komponenter som forenelige med eksisterende værdier og praksis for opgaveløsningen. Reformer, der introducerer ny viden og nye organiseringsprincipper, må derfor give professionelle spillerum til at fortolke disse elementer i forhold til egne erfaringer og kontekst, hvis de skal opleves som meningsfulde i praksis.

Samtidig peger casestudiet på, at professionelle værdier ikke er statiske, men dynamiske og foranderlige. For reformarbejdet betyder dette, at de professionelle værdier selv kan anvise en vej til forandring af arbejdet. Det er i denne sammenhæng bemærkelsesværdigt, at skoleledelsen aldrig søgte en dialog med lærerne om, hvad "god undervisning" eller "at være professionel" indebærer. En sådan dialog kunne have givet ledelsen indsigt i lærernes reaktioner og samtidig åbnet en mulighed for at udfordre og udvikle lærernes værdier. På tilsvarende vis kan implementering af reformer på andre velfærdsområder styrkes af en dialog mellem professionelle og forvaltning om, hvad der er det ønskværdige, og hvordan dette bedst opnås.

Et afgørende aspekt ved denne dynamik er tid. Transformationen af værdier om "at være professionel" fra individuel autonomi til kollektiv ansvarlighed forløb over halvandet år og var stadig undervejs ved studiets afslutning. Værdiudvikling er en langsommelig proces, og casestudiet peger på den tid, det tager at se forandringer i praksis. Samtidig peger analysen på, at der er grænser for forandring. Værdier knyttet direkte til forståelsen af kerneopgaven udviser en særlig modstandsdygtighed, og hvis denne kerne presses uden at give mening

i praksis, kan reformen miste legitimitet. For velfærdsområder, hvor professionel autonomi traditionelt har været central, peger studiet mod betydningen af tålmodighed i reformarbejdet og af at give professionelle tid og rum til at koble nye krav til deres forståelse af kerneopgaven.

Endelig imødekommer artiklens teoretiske bidrag Noordegraaf og Brocks (2021) opfordring til at bringe professionsstudier op på samfundsniveau. Ved at analysere professionelt arbejde som et åbent system viser studiet, hvordan abstrakte samfundsmæssige logikker om evidens og standardisering filtreres og omformes i mødet med professionel praksis. Hvor litteraturen har en tendens til at fokusere enten på det diskursive makroniveau eller på praksis på mikroniveau, anviser artiklen en vej til at forbinde niveauerne. Med udgangspunkt i professionelles værdier viser studiet, at velfærdsstatens institutionelle forandringer ikke blot implementeres oppefra, men aktivt konstitueres gennem professionelles meningsskabelse i forhold til kerneopgaven.

Litteratur

Abbott, Andrew (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. University of Chicago Press.

Barley, Stephen R. og Pamela S. Tolbert (1997). Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution. *Organization Studies* 18 (1): 93-117.

Blomgren, Maria og Caroline Waks (2015). Coping with contradictions: hybrid professionals managing institutional complexity. *Journal of Professions and Organization* 2 (1): 78-93.

Brock, David M. og Mike Saks (2016). Professions and organizations: a European perspective. *European Management Journal* 34 (1): 1-6.

Brock, David M., Hüseyin Leblebici og Daniel Muzio (2014). Understanding professionals and their workplaces: the mission of the *Journal of Professions and Organization*. *Journal of Professions and Organization* 1 (1): 1-15.

Cecchini, Mathilde og Gitte Sommer Harrits (2022). The professional agency narrative—conceptualizing the role of professional knowledge in frontline work. *Journal of Public Administration Research and Theory* 32 (1): 41-57.

Dahan, Aubépine (2015). Professional values and organizational change dynamics: the case of the reform of doctoral training in France. *International Review of Administrative Sciences* 81(2): 245-263.

Denis, Jean-Louis, Ewan Ferlie og Nicolette Van Gestel (2015). Understanding hybridity in public organizations. *Public Administration* 93 (2): 273-289.

Evetts, Julia (2009). New professionalism and new public management: changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology* 8 (2): 247-266.

Evetts, Julia (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology* 59(4): 406-422.
Evetts, Julia (2013). Professionalism: value and ideology. *Current Sociology* 61 (5-6): 778-796.
Feldman, Martha S. og Brian T. Pentland (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly* 48 (1): 94-118.
Freidson, Eliot L. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. University of Chicago Press.
Gioia, Dennis A., Kevin G. Corley og Aimee L. Hamilton (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods* 16 (1): 15-31.
Greenwood, Royston, Mia Raynard, Farah Kodeih, Evelyn Micelotta og Michael Lounsbury (2011). Institutional complexity and organizational responses. *The Academy of Management Annals* 5: 317-371.
Hallonsten, Olof og Anna Thomasson (2024). Hybrid organizations – what's in a name? *Journal of Organizational Sociology* 3 (1): 27-51.
Harrits, Gitte Sommer (2016). Being professional and being human: professional's sensemaking in the context of close and frequent interactions with citizens. *Professions and Professionalism* 6 (2): e1522.
Hattie, John (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
Jensen, Ulrik T., Carina Schott og Trui Steen (2021). Value conflicts in public organizations: Implications and remedies, pp. 239-253 i Peter Leisink, Lotte Bøgh Andersen, Gene A. Brewer, Christian B. Jacobsen og Wouter Vandenabeele (red.), *Managing for Public Service Performance: How People and Values Make a Difference*.
Miller, E.J. og A.K. Rice (1967). *Systems of Organization: The Control of Task and Sentient Boundaries*. Tavistock.
Møller, Anne M. (2019). Explicit professionalism. A cross-level study of institutional change in the wake of evidence-based practice. *Journal of Professions and Organization* 6 (2): 179-195.
Muzio, Daniel og Ian Kirkpatrick (2011). Introduction: professions and organizations – a conceptual framework. *Current Sociology* 59 (4): 389-405.
Noordegraaf, Mirko (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism: present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration and Society* 39 (6): 761-785.
Noordegraaf, Mirko (2015). Hybrid professionalism and beyond: (new) forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization* 2 (2): 187-206.

Noordegraaf, Mirko og David M. Brock (2021). Protective and connective professionalism: what we have learned and what we still would like to learn. *Journal of Professions and Organization* 8 (2): 225-240.
Oldenhof, Lieke, Rik Wehrens og Roland Bal (2022). Dealing with conflicting values in policy experiments: a new pragmatist approach. *Administration and Society* 54 (9).
Paanakker, Hester (2019). Values of public craftsmanship: the mismatch between street-level ideals and institutional logics in the Dutch probation service. *International Journal of Public Administration* 42 (8): 678-688.
Postma, Jeroen, Lieke Oldenhof og Kim Putters (2015). Organized professionalism in healthcare: articulation work by neighbourhood nurses. *Journal of Professions and Organization* 2 (1): 61-77.
Sasser, Maja og Ole H. Sørensen (2017). Kerneopgaven på dagsordenen. *Tidsskrift for Arbejdsliv* 19 (1): 78-93.
van Schothorst-van Roekel, Jannine, Anne Marie J.W.M. Weggelaar-Jansen, Antoinette A. de Bont og Iris Wallenburg, I. (2021). The balancing act of organizing professionals and managers: an ethnographic account of nursing role development and unfolding nurse-manager relationships. *Journal of Professions and Organization* 7 (3): 283-299.
Weber, Klaus og Mary Ann Glynn (2006). Making sense with institutions: context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization Studies* 27 (11): 1639-1660.
Weick, Karl E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage.
West, Karen og Paul Davis (2011). What is the public value of government action? Towards a (new) pragmatic approach to values questions in public endeavours. *Public Administration* 89 (2): 226-241.
Wynia, Matthew K., Maxine A. Papadakis, William M. Sullivan og Fred W. Hafferty (2014). More than a list of values and desired behaviors: a foundational understanding of medical professionalism. *Academic Medicine* 89 (5): 712-714.

Om forfatteren

Niels Borch Rasmussen, lektor, ph.d., Institut for Livslang Læring, Københavns Professionshøjskole. Forsker i mødet mellem forvaltning og professionel praksis med fokus på, hvordan styring og organisering påvirker professionelt arbejde, herunder hvordan data og evidensbaseret viden former professionelles vidensgrundlag og opgaveløsning. E-mail: nibr@kp.dk