

Mathias Merrild Roerup Thorborg

# Lærerkollegial aktivitet i folkeskolen

*Et begivenhedsbaseret  
perspektiv*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning

NCS #9 · 2024

Aarhus Universitetsforlag

Nationalt Center for Skoleforskning

Mathias Merrild Roerup Thorborg

# **Lærerkollegial aktivitet i folkeskolen**

*Et begivenhedsbaseret  
perspektiv*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning

NCS #9 · 2024

Aarhus Universitetsforlag

Nationalt Center for Skoleforskning

# Indhold

## **Resumé** 6

Studiets grundlag og indgangsvinkel 7

Resultater 8

Projektkontekst 13

## **1 Indledning** 14

Formål og undersøgelsesspørgsmål 16

Studiets opbygning 18

## **2 Studiet af lærerkollegial aktivitet i en teoriehistorisk kontekst** 19

Formelt lærerkollegialt samarbejde 19

Fokus på professionelle læringsfællesskaber 21

Kompleksitetssensitive tilgange til lærerkollegialt samarbejde 24

Nuværende tilgange til samarbejds- og organiseringsformer 28

## **3 Teoretisk grundlag** 31

En begivenhedsbaseret teoretisk ramme 32

## **4 Design, empirisk grundlag og analysestrategi** 38

Undersøgelingsdesign 38

Empirisk grundlag 42

Samlet om studiets empiri 48

Etiske overvejelser 49

Analysestrategi 50

<b>5 Lærerkollegial aktivitet: Hvor og hvordan?</b>	57
Lærerkollegial aktivitet på tværs af praksis	58
Lærerkollegial aktivitet som planlagte og spontane begivenheder	66
Lærerkollegial aktivitet udfoldes relationelt	72
Opsummering af kapitel 5	76
<b>6 Indhold i lærerkollegial aktivitet</b>	78
Indholdet overordnet set	79
Om undervisning og elever	81
Indhold i planlagte og spontane begivenheder	85
Begivenheders indholdsmæssige variation og sammensathed	87
Opsummering af kapitel 6	92
<b>7 Lærerkollegial aktivitet og pædagogisk praksis</b>	94
Tematisering af undervisning og elever	95
Lærernes samtidige arbejde i undervisning	104
Opsummering af kapitel 7	111
<b>8 Diskussion og konklusion</b>	113
Opsamling på studiets analytiske fremstilling	113
Diskussion af det begivenhedsbaserede perspektiv	117
Lærerkollegial aktivitet og usikkerhed	125
Konklusion	129
<b>Referencer</b>	132

## Bilag

- 1 Samtykke 142
- 2 Skolekarakteristika 144
- 3 Interviewguider 147
- 4 Begivenhedsdiagrammer 150
- 5 Begivenhedsoversigt 153
- 6 Kodelister 159

## Liste over figurer

- 1 Faser i empiriproduktion 44

## Liste over tabeller

- 1 Lærerkarakteristika 46
- 2 Oversigt over metoder og deltagere 49

## Resumé

Formålet med dette studie er at undersøge lærerkollegial aktivitet i den danske folkeskole. Lærerkollegial aktivitet er her en bred betegnelse for den arbejdsrelaterede aktivitet, der finder sted mellem lærere. Studiet går tæt på både formelle og uformelle dimensioner af kollegial aktivitet og undersøger sammenhængen mellem aktiviteten og den pædagogiske praksis.

Stort set alle lærere arbejder i dag i team, og forskning peger på, at lærere arbejder tættere sammen end tidligere. Samtidig har der de senere år i flere kommuner og skoler været fokus på at implementere og udvikle nye former for samarbejds- og organiseringsformer, som skal bidrage til skoleforbedring og praksisudvikling. Denne udvikling har blandt andet taget afsæt i ambitioner om, at lærerkollegial aktivitet skal være præget af læringsrettet samarbejde, praksisudforskende relationer og faglige refleksioner om undervisning og elever. Der er imidlertid behov for viden om, hvordan såvel formel som uformel kollegial aktivitet faktisk udfoldes på skoler, hvordan aktiviteten opstår, hvad den opstår omkring, og hvad indholdet er. Især den uformelle kollegiale aktivitet har der ikke været særlig meget forskningsmæssig fokus på. Desuden er der behov for et perspektiv på, hvordan læreres kollegiale aktivitet hænger sammen med undervisning og andre centrale pædagogiske aktiviteter. Med dette afsæt besvarer studiet to undersøgelses-spørgsmål:

1. Hvordan udfoldes lærerkollegial aktivitet på danske folkeskoler?
2. Hvordan hænger lærerkollegial aktivitet sammen med lærernes pædagogiske praksis?

Gennem en dybdegående kvalitativ analyse af fem læreres kollegiale aktivitet på tre udvalgte skoler sætter studiet fokus på, *hvordan* læreres

kollegiale aktivitet og relationer fungerer i en sammensat hverdag, samt fokus på, hvilke dynamikker, der er på spil i udfoldelsen. Det skal understreges, at det med studiets kvalitative tilgang ikke er muligt at generalisere resultaterne statistisk. Derimod kan studiet, netop ved at komme tæt på udfoldelsen i praksis, skabe ny viden, der kan bidrage til forskning i læreres professionelle samarbejde og beslægtede områder samt bidrage til udviklingen af lærerkollegial aktivitet, samarbejds- og organiseringsformer i folkeskolen.

## Studiets grundlag og indgangsvinkel

I studiet er fem lærere på tre udvalgte skoler blevet ”skygget”. Dette indebærer, at lærerne er blevet fulgt tæt gennem deres arbejds hverdag, en uge for hver lærer. Dette metodiske greb er valgt for at kunne få blik for lærernes samlede kollegiale aktivitet og ikke blot den skemalagte formelle aktivitet. Udover at have skygget de deltagende lærere er der foretaget separate mødeobservationer og interview med lærere og skoleledere. Dette er gjort med henblik på at sikre perspektiver på den formelle dimension af lærernes kollegiale aktivitet, rammerne for aktiviteten og for at kunne inddrage lærernes egne forståelser.

Skolerne i studiet er valgt med udgangspunkt i, at de eksemplificerer forskellige rammer for og organisatoriske tilgange til lærerkollegial aktivitet. Målet med udvælgelsen har således været at kunne få varieret information om udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet i forskellige skolekontekster.

Analysen af det empiriske materiale bygger på en begivenhedsteoretisk ramme, der trækker på indsigter fra procesorienteret organisationsforskning. I denne tilgang anskues organisation som noget processuelt og ikke strukturelt. Det indebærer, at begivenheder fremstår som et centralt element. Med det afsæt forstås lærerkollegial aktivitet som begivenheder, hvori lærere mødes som lærere, og der etableres forbindelser mellem dem. Den teoretiske indgangsvinkel er valgt, da den hjælper til at synliggøre dimensioner af lærerkollegialiteten som forbliver mere utydelige i tilgange, der tager udgangspunkt i organisa-

toriske strukturer eller lærerindividuelle karakteristikker. Den begivenhedsteoretiske ramme udgør en linse, der kan skærpe blikket for, hvordan lærerkollegialitet udfoldes dynamisk som en del af lærernes samlede praksis.

## Resultater

Studiets analyser viser overordnet set, at kollegial aktivitet fylder meget i lærernes praksis, at den kollegiale aktivitet i lige så høj grad udfoldes spontant i uformelle sammenhænge som planlagt i formelle sammenhænge, og at den kollegiale aktivitet er indholdsmæssigt varieret og knytter sig til alle facetter af lærernes arbejde.

I forhold til spørgsmålet om, *hvordan* lærerkollegial aktivitet hænger sammen med lærernes pædagogiske praksis, fremanalyseres tre mønstre, der drejer sig om:

1. hvordan forskelligheder i lærernes pædagogiske holdninger og forventninger nedtones eller neutraliseres
2. hvordan lærernes erfaringer fra undervisning ikke indgår i problematiseringer eller leder til yderligere udforskning
3. hvordan afstemthed blandt lærerne udgør en betydelig dynamik i den kollegiale aktivitet.

Studiet viser, at der i hverdagen for de undersøgte lærere synes at være mulighed for og bliver gjort brug af kollegial deling og udveksling af pædagogiske erfaringer og viden. Men et reelt praksisudforskende og praksisudviklende potentiale synes ikke fuldt ud at blive realiseret. I nedenstående præsenteres studiets resultater mere indgående.

### Om udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet

Studiets analyse viser, at den observerede lærerkollegiale aktivitet udfoldes på mange måder, forskellige steder på skolerne, vævet ind i lærerens daglige praksis. Aktiviteten udfoldes som planlagte begivenheder såsom faste teammøder, men i høj grad også som spontane begivenheder, der opstår i relation til de forskelligartede forhold og behov, der



løbende opstår i lærernes hverdag. Det kan fx være løsningen af helt specifikke udfordringer med elever, skemaændringer, forældrebeskeder osv. Analysen tegner et billede af, at lærerne i høj grad involveres i hinandens arbejde.

Udover at den kollegiale aktivitet både kan være planlagt og kan opstå spontant, er den konkrete måde, hvorpå aktiviteten udformes, betinget af, hvordan de involverede fortolker den konkrete begivenhed. Som eksempel på dette har ledelsen på en af undersøgelsens skoler omarrangeret lærernes skemaer med den hensigt, at de skal undervise sammen. Lærerne er klar over ledelsesforventningen og sætter pris på muligheden for at kunne undervise sammen, men fordi de forventer, at det vil mindske undervisningsforstyrrende uro, og fordi de har erfaret, at det er mere tidskrævende at skulle forberede fælles undervisning, beslutter de sig for at dele eleverne i to grupper og undervise hver for sig. Der er således ikke en direkte sammenhæng mellem intentionerne med den ledelsesmæssige beslutning bag en given kollegial begivenhed og den måde, aktiviteten faktisk aktualiseres på.

Vedrørende indholdet i den analyserede lærerkollegiale aktivitet er der stor variation. Overordnet set omhandler aktiviteten både undervisning, elever, koordinering og andet indhold. Der kan spores en forskel på indholdet i henholdsvis planlagte og spontane begivenheder, hvor et fokus på undervisning synes at fylde mere i planlagte begivenheder end i spontane. Der er dog ikke indhold, som udelukkende finder sted i den ene eller anden sammenhæng.

Udover at den observerede kollegiale aktivitet er indholdsmæssigt varieret, er aktiviteten ofte sammensat af flere indholdsmæssige aspekter. Dette kan ses i forlængelse af den analytiske pointe, at aktivitetens indhold - uanset om aktiviteten sker i formelle eller uformelle sammenhænge - i høj grad er situationsbestemt. Det vil sige, at indholdet ikke først og fremmest synes at være afstedkommet af afvejninger af, hvad der er mest optimalt at fokusere på, men snarere ud fra fornemmelser af, hvad der er hensigtsmæssigt at fokusere på i den givne situation. Dette kommer fx til udtryk i den måde, hvorpå observerede teammøder nok følger en dagsorden, men at der løbende afviges fra

denne, gives plads til spontane indskydelser, hvori der følges op på tidligere begivenheder, samt hvordan et fast tilbagevendende punkt om fx elever leder til uforudsete drøftelser.

### **Sammenhæng mellem lærerkollegial aktivitet og lærernes pædagogiske praksis**

Med hensyn til sammenhængen mellem lærerkollegial aktivitet og pædagogisk praksis er kernen i studiet identifikationen af tre analytiske tematikker, som udspringer af tilbagevendende observationer i det empiriske materiale: 1) Det første tema beskriver, hvordan forskelle mellem pædagogiske holdninger neutraliseres i den kollegiale aktivitet. 2) Det andet tema beskriver, hvordan lærernes erfaringer ikke udforskes i fællesskab eller gøres til genstand for problematiseringer. 3) Det tredje tema beskriver, hvordan afstemthed udgør en central dynamik i lærernes aktiviteter sammen.

1) Første tematik kan illustreres med et uddrag fra det empiriske materiale, hvori to lærere, Lone og Rikke, mødes for at planlægge et undervisningsforløb:

Lone spørger, hvad eleverne skal lære i forløbet. Rikke svarer, at eleverne skal lære at analysere og fortolke, og så skal de lære at perspektivere. Hun tilføjer, at det i forløbsbeskrivelsen også er et formål, at eleverne kan blive klogere på sig selv. Det er hun dog ikke sikker på, om hun synes om. Lone siger, at det kan hun rigtig godt lide: "Fordi hvorfor er det, vi skal læse litteratur – det er for at blive klogere på os selv og verden". Rikke svarer, at hun dog er i tvivl om, hvorvidt eleverne formår det, hvortil Lone siger, at de jo kan evaluere efterfølgende, og det er godt at have som pejlemærke. "Ja," svarer Rikke, hvorefter hun skifter emne.

De to lærere har forskellige holdninger til, hvilke mål der skal lægges vægt på i det kommende forløb. Holdningerne bunder imidlertid i forskellige overvejelser. Hvor Lone argumenterer for at fastholde målet om, at eleverne skal blive klogere på sig selv, med henvisning til et over-

ordnet formål med litteraturlæsning, foreslår Rikke at udelade målet, da hun tvivler på elevernes evne til at forholde sig til det. Begge synspunkter udgør selvsagt vigtige pædagogiske overvejelser. I stedet for at dvæle ved synspunkterne og den pædagogiske diskussion, det kan afstedkomme, neutraliseres forskelligheden dog gennem den implicite aftale om, at de skal evaluere forløbet efterfølgende. Eksemplet illustrerer, hvordan lærerne forskyder diskussioner til fremtiden for på den måde at kunne træffe beslutninger her og nu.

2) Den anden analytiske tematik, hvordan lærernes erfaringer ikke udforskes i fællesskab eller gøres til genstand for problematiseringer, kan illustreres med et empirisk eksempel fra et årgangsteamøde på en af studiets skoler. I eksemplet fortæller læreren Hanne de andre lærere om en samtale, hun har haft med en elev:

Hanne fortæller, at eleven sagde til hende, at hun næsten ikke kunne sove, fordi hun skulle fremlægge. Anne svarer, at eleven generelt bliver meget nervøs, når hun får at vide, at hun skal fremlægge. Hanne tilføjer, at hun jo også sagde til eleverne, at de skulle fremlægge – måske skulle hun bare have sagt, at de skulle fortælle til tre andre. Til det svarer Anne, at det ved hun nu ikke. Rasmus tilføjer, at man jo skal huske, at der kan være flere elever, der kan være bange for at fremlægge. Maria indskyder, at det vil der jo altid være, og at de [lærerne] ikke skal dunke sig oven i hovedet. Maria tilføjer, at Hanne har sagt det rigtige, og de kan ikke gøre det så meget anderledes, end de allerede gør.

I denne sekvens fra et teamøde deler Hanne sin oplevelse af en elevs nervøsitet for at fremlægge, og i forlængelse heraf reflekterer hun over de valg, hun har truffet. På den måde lægger Hanne selv op til en mulig diskussion af den pædagogiske tilgang og lærernes muligheder for at reducere elevernes oplevede præstationsangst. Dog bliver Hannes initiativ til at revurdere praksis ikke videreudviklet, da de andre lærere hurtigt forsikrer hende om, at hun har gjort, hvad der var muligt og tilstrækkeligt. Legitimeringen af praksis synes her at have større betyd-

ning end udfordringen af den. Dette synes at være gennemgående i den observerede kollegiale aktivitet, og selv i et tilfælde som dette, hvor der er åbnet for en refleksion over praksis, fører udvekslingen af erfaringer ikke til en dybdegående undersøgelse af den pædagogiske tilgang.

3) Det tredje analytiske tema omhandler, at det at blive afstemt eller opretholde afstemthed udgør en betydelig dynamik i den observerede lærerkollegiale aktivitet på skolerne. Afstemthed beskrives her som et spørgsmål om, at lærerne som kollegaer ved, hvor de har hinanden, og om fælles intentioner er afklarede. Det fremanalyseres, at hvis fælles intentioner ikke er et udgangspunkt for undervisningen, kan det fremstå som en nødvendighed, at disse konstitueres i undervisningssituationen gennem forhandling mellem lærerne. Denne situerede afstemning kan imidlertid samtidig udgøre et usikkerhedselement i undervisningssituationen, som blandt andet synes at hænge sammen med undervisningsforstyrrende uro. Dette tema understreger den kompleksitet, der er til stede, når lærerne skal undervise sammen, hvor afstemning er en integreret del af lærernes interaktion, der kan have betydning for klasserummets atmosfære.

### **Lærerkollegial aktivitet og usikkerhed**

I forsøget på at forstå de tre fremanalyserede mønstre sættes de i den afsluttende del af studiet ind i en kontekst af usikkerhed som et grundlæggende vilkår for lærernes arbejde og til lærernes håndtering af usikkerheden. Med det udgangspunkt kan den måde, hvorpå lærerne neutraliserer forskelligheder og forskyder diskussioner, forstås som et spørgsmål om, at de absorberer en del af den potentielle usikkerhed, som opstår med den øgede kompleksitet, som forskelligheder kan medføre. På lignende vis kan den måde, lærerne deler oplevelser og erfaringer på, forstås som et spørgsmål om, at de herved skaber et stabilt fælles billede af praksis, hvorfra de kan agere med større sikkerhed i den fremtidige praksis. Skabelsen af det fælles billede af praksis kan også ses som et væsentligt element i lærernes løbende afstemning. Som et element i lærernes usikkerhedshåndtering drejer afstemthed sig således om,

at lærerne skaber fælles erfaringer af, hvad der er sket, og forventninger til, hvad der skal ske, for at minimere usikkerhed.

Samlet set tegner studiet et billede af, at de observerede lærere i høj grad er involveret i hinandens arbejde. De deler oplevelser og udveksler erfaringer fra undervisningen og om eleverne, og de løser mange af de udfordringer, der opstår, i fællesskab. Desuden finder den kollegiale aktivitet sted på tværs af lærernes praksis i såvel formelle som uformelle sammenhænge. Det kollegiale fungerer som del af hverdagen og er tæt knyttet til at få hverdagen til at fungere. Det er imidlertid samtidig tilfældet, at det praksisudforskende og -udviklende potentiale, den observerede aktivitet også åbner for, ikke nødvendigvis bliver realiseret. Dette kan oplagt forstås med fokus på, at lærernes aktiviteter sammen i stedet formes af en stræben efter genkendelighed, stabilitet og afværgelse af usikkerhed.

## Projektkontekst

Studiet er udarbejdet som led i et ph.d.-projekt, der indgår i forskningsprojektet SAMFO.<sup>1</sup> I projektet indgår en kombination af kvalitative og kvantitative studier af samarbejde i den danske folkeskole. SAMFO-projektet er finansieret af A.P. Møller Fondens Folkeskoledonation. Fonden har ikke haft nogen indflydelse på forskningen og dens resultater eller på formidlingen heraf.

---

1. Nye samarbejds- og organiseringsformer til fremme af læring, trivsel og udvikling i den danske folkeskole: Udbredelse, ledelse, kompetenceudvikling og effekter ([https://pure.au.dk/portal/da/projects/nye-samarbejds-og-organiseringsformer-til-fremme-af-laering-trivsel-og-udvikling-i-den-danske-folkeskole-udbredelse-ledelse-kompetenceudvikling-og-effekter\(00eb1040-e910-42f3-8cdb-f9b85640685b\).html](https://pure.au.dk/portal/da/projects/nye-samarbejds-og-organiseringsformer-til-fremme-af-laering-trivsel-og-udvikling-i-den-danske-folkeskole-udbredelse-ledelse-kompetenceudvikling-og-effekter(00eb1040-e910-42f3-8cdb-f9b85640685b).html)).

# 1 Indledning

Lærerkollegial aktivitet er en bred betegnelse for den arbejdsmæssige aktivitet, der finder sted mellem lærere. Den indbefatter deres arbejdsmæssige interaktioner, deres samarbejde, deres fælles drøftelser og refleksioner, deres fælles planlægning og koordinering og meget andet; kort sagt, alt det, lærere gør sammen som lærere. I dette studie undersøges udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet, som den kan se ud i den danske folkeskole.

Læreres kollegialitet har i Danmark gennem de sidste halvtreds år været genstand for forskellige forståelser, forventninger og forhåbninger. I 1970'erne og 1980'erne var læreres kollegiale relationer først og fremmest knyttet til sporadiske erfaringsudvekslinger og til fællesskabet på lærerværelset (Wiedemann, 2005), og som undersøgelsesgenstand var opmærksomheden primært rettet mod det kollegiale som et aspekt ved det sociale arbejdsmiljø (fx Borg et al., 1981). I løbet af 1990'erne blev den lærerkollegiale aktivitet imidlertid i stigende grad struktureret gennem mange skolars indførelse af team som central organisatorisk enhed (Boye Andersen, 2019b). Samtidigt rettedes opmærksomheden mod den lærerkollegiale aktivitet som et omdrejningspunkt for lærernes systematiske arbejde med refleksion over og kvalificering af praksis (Wiedemann, 2005). De seneste tyve år har fokus været rettet mod lærerkollegial aktivitet som element, der prioriteres i uddannelsesreformer i Danmark (Boye Andersen, 2019b) såvel som internationalt (Weddle, 2022).

To forhold vedrørende aktiviteten synes aktuelt at gøre sig gældende: For det første udgør det kollegiale i stigende grad en del af konteksten for lærernes arbejde og ikke blot en dimension af hverdagen, som er isoleret til lærerværelset. For det andet knytter den kollegiale aktivitet sig til flere områder af lærernes arbejde, end det tidligere har været

tilfældet. Gennem en årrække har stort set alle lærere i den danske folkeskole været organiseret i team (Tingleff Nielsen, 2012), og udveksling af ideer, erfaringsdeling og fælles planlægning betragtes i stigende grad som en given del af praksis. Den seneste tid har der samtidig været en øget uddelegering af pædagogisk ledelsesansvar til lærerteam (Bjørnholt et al., 2018). Derudover er aktiviteten i stigende grad knyttet til en ambition om forbedringspraksis, udvikling og læring. I Danmark fremkom der således omkring folkeskolereformen fra 2014 et ”øget fokus på forbedringspraksis” (Krøger, 2021, s. 15), og i sammenhæng hermed har der i kommuner og på skoler været et engagement i at videreudvikle den lærerkollegiale aktivitet med inspiration i begreber som ”social kapital” (Hargreaves & Fullan, 2012), ”læringsledelse” (DuFour & Marzano, 2011) og særligt ”professionelle læringsfællesskaber” (Albrechtsen, 2013; Qvortrup, 2016). I denne udvikling forbindes det lærerkollegiale til en forventning om, at det skal bidrage til en mere refleksiv praksis, hvor lærere aktivt søger at forbedre deres undervisningsmetoder, opdatere deres viden og færdigheder og bidrage til skolens overordnede udvikling.

Nyere dansk forskning indikerer dog, at det kan være vanskeligt at forandre eksisterende lærerkollegial praksis i retning af fx professionelle læringsfællesskaber (Bjergkilde, 2019; EVA, 2021), hvilket leder til spørgsmål om, hvad lærernes kollegiale aktivitet i så fald indeholder, og hvordan den fungerer. Imidlertid synes det at være forskningsmæssigt underbelyst, hvad der faktisk udgør den lærerkollegiale praksis i skolen (Boye Andersen, 2019b).<sup>2</sup> Der er på den baggrund behov for at komme tættere på, hvad der kendetegner lærerkollegial aktivitet på danske folkeskoler, hvad indholdet i aktiviteten er, og hvordan den opstår og fungerer i skolernes hverdag. Desuden er der behov for viden om, hvordan aktiviteten hænger sammen med den pædagogiske praksis.

---

2. Som Boye Andersen også nævner, står Tingleff Niensens (2012) undersøgelse som en væsentlig undtagelse.

## Formål og undersøgelsesspørgsmål

Med udgangspunkt i ovenstående er studiets formål at bidrage med en teoretisk og empirisk fremstilling af udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet på udvalgte folkeskoler. Studiet er bygget op omkring to centrale undersøgelsesspørgsmål, som lyder:

1. Hvordan udfoldes lærerkollegial aktivitet på danske folkeskoler?
2. Hvordan hænger lærerkollegial aktivitet sammen med lærernes pædagogiske praksis?

Det er væsentligt at understrege, at det i studiet ikke tilstræbes at kortlægge generelle mønstre i den danske folkeskole. I stedet er målet at udforske og forstå læreres kollegiale aktivitet og de dynamikker, der heri kan være af betydning, ved indgående at undersøge aktiviteten blandt et udvalg af lærere på forskellige skoler. Med det udgangspunkt sigter jeg mod at skabe forskningsbaseret viden, der er anvendelig på tværs af studier af læreres kollegiale aktivitet og professionelle samarbejde, og som kan understøtte udviklingen af professionel kollegial aktivitet blandt lærere i skolen.

Som spørgsmålene tydeliggør, undersøger jeg altså *lærerkollegial aktivitet*. Med afsæt i studiets teoretiske ramme analyserer jeg aktiviteten som *begivenheder, hvori lærere mødes som lærere, og der etableres forbindelser mellem dem*.<sup>3</sup> Det vil sige, at jeg forstår lærerkollegial aktivitet bredt som alt det, der sker mellem lærere, når de mødes i en arbejdsrelateret sammenhæng. Det kan som nævnt indledningsvis inkludere en mængde begivenheder, fra formelle møder og planlægningsssessioner til uformelle samtaler på lærerværelset. Når jeg ikke tager udgangspunkt i et snævert begreb om lærersamarbejde, som ofte defineres som interaktioner karakteriseret ved fælles mål og gensidig afhængighed (fx Albrechtsen, 2011; Vangrieken et al., 2015), hænger det sammen

---

3. Jeg vender tilbage til den analytiske tilgang til lærerkollegial aktivitet som begivenheder i kapitel 4.



med, at udviklingen af det lærerkollegiale i skolen ikke blot sigter mod, at lærerne skal samarbejde, men mod, at de skal indgå i en bred vifte af kollegiale aktiviteter rettet mod løbende forbedring af den pædagogisk praksis. Dette indbefatter naturligvis samarbejde, men fx også fælles faglige refleksioner, kritiske diskussioner osv. Ved at fokusere på lærerkollegial aktivitet anlægger jeg en bred tilgang til undersøgelsen af, hvordan lærerne arbejder sammen, herunder om og hvordan de samarbejder, men også hvordan de indgår i andre former for arbejdsrelaterede kollegiale interaktioner, der måske ikke er lige så målrettede eller gensidigt forpligtende. Hvor tidligere studier i en dansk sammenhæng primært har fokuseret på den formelle dimension af læreres fælles arbejde (EVA, 2021; Tingleff Nielsen, 2012), søger jeg med udgangspunkt i det brede aktivitetsbegreb at bidrage med viden om den formelle såvel som den uformelle dimension og i tilknytning hertil, hvordan de forskellige dimensioner hænger sammen og i deres helhed indgår i lærernes arbejde.

Desuden spørger jeg, hvordan lærerkollegial aktivitet *udfoldes*. Med dette markeres studiets teoretiske udgangspunkt. Jeg anlægger således som nævnt et begivenhedsteoretisk perspektiv, der udspringer af nyere procesorienterede studier inden for blandt andet organisationsforskning (fx Feddersen, 2020; Hernes, 2014). Dette frembringer et begrebsapparat, der faciliterer en analyse af lærerkollegial aktivitet som et dynamisk fænomen, der løbende udfoldes og formes gennem en strøm af begivenheder, snarere end en analyse fokuseret på organisatoriske strukturer eller lærernes individuelle karakteristika. Den teoretiske tilgang vil blive videre uddybet i kapitel 3.

Jeg undersøger specifikt *lærerkollegial aktivitet* og afgrænser mig derfor fra at undersøge den kollegiale aktivitet mellem lærere og pædagoger. Selvom pædagoger i stigende grad indgår i teamsamarbejdet på skolerne (Cordsen, 2020), er den tværprofessionelle dimension uden for dette studies sigte. Derudover foreligger der allerede nyere studier om lærer-pædagog-samarbejde i en dansk sammenhæng (fx Cordsen, 2020; Kampmann, 2015).

Jeg undersøger desuden den *pædagogiske praksis*. I denne sammenhæng tager jeg ikke udgangspunkt i en specifik teoretisk forståelse af praksis. Her er begrebet blot en samlet betegnelse for lærernes aktivitet knyttet til elevers læring, trivsel, dannelse og udvikling – den del af lærerarbejdet, der kan betegnes som kerneopgaven (Böwadt et al., 2019, s. 78). Undervisning er således en central del af den pædagogiske praksis, men aktivitet knyttet til det relationelle arbejde med eleverne, feedback-situationer, håndtering af elevkonflikter i frikvartererne, skole-hjem-samtaler, hvor elever deltager osv., indeholdes dog også i begrebet.

Endelig spørger jeg til, hvordan lærerkollegial aktivitet *hænger sammen med* pædagogisk praksis. Jeg spørger altså ikke til effekten af den kollegiale aktivitet for den pædagogiske praksis, og jeg antager heller ikke, at der er en ensidig påvirkning fra den kollegiale aktivitet til den pædagogiske praksis. Ved at spørge til sammenhænge lægger jeg op til en mere eksplorativ undersøgelse af de forskellige måder, de to dimensioner forbindes på i udfoldelsen af lærernes samlede arbejde (praksis), og åbner for en afdækning af de mekanismer, der kan være på spil i sammenhængene.

## Studiets opbygning

Studiet er inddelt i otte kapitler. I det næstkommende kapitel 2 uddyber jeg den teorihistoriske kontekst for studiets undersøgelsesmæssige tilgang og udformning, Efter dette følger kapitel 3, hvor jeg præsenterer studiets begivenhedsteoretiske indgangsvinkel. I kapitel 4 redegøres for undersøgelsesdesign, empirisk grundlag og analysestrategi. Derefter følger studiets analyse, som er delt op i tre analysekapitler. Første analysekapitel 5 omhandler, *hvor lærerkollegial aktivitet sker, og hvordan* aktiviteten opstår. I det andet analysekapitel 6 analyseres *indholdet* i lærerkollegiale begivenheder. Endelig fokuserer tredje analysekapitel 7 på *sammenhængen mellem lærernes kollegiale aktivitet og den pædagogiske praksis*. Det afsluttende kapitel 8 udgør en diskussion af studiets analytiske fremstilling og perspektiv, og til sidst samles der op i en konklusion.

## 2 **Studiet af lærerkollegial aktivitet i en teoriehistorisk kontekst**

I dette kapitel præsenteres den teoriehistoriske kontekst, som studiets teoretiske udgangspunkt og undersøgelsesdesign er informeret af. I kapitlet præsenteres en fremstilling af nogle centrale perspektiver på læreres kollegiale aktivitet, der har gjort og gør sig gældende i forskningslitteraturen om lærersamarbejde. Desuden præsenteres, hvordan perspektiverne er kommet til udtryk i udviklingen af samarbejds- og organiseringsformer i den danske folkeskole.

Fremstillingen er inddelt i fire afsnit. 1) Først kommer jeg ind på, at lærerkollegialt samarbejde fra slutningen af 1990'erne blev gradvist mere formaliseret på skoler i Danmark, men at et par centrale studier satte spørgsmålstegn ved betydningen af det formelle samarbejde i praksis. 2) Jeg peger dernæst på, at der efterfølgende kom mere fokus på udviklingen af professionelle læringsfællesskaber, men at udviklingen har været præget af koncepter og topstyret implementering. 3) I tredje afsnit gennemgås en række nyere studier, der betoner et mere kompleksitetssensitivt perspektiv på lærerkollegial aktivitet, samarbejde og organisering. 4) Kapitlet afsluttes med et billede af den seneste bevægelse i tilgangen til skolebaseret lærersamarbejde i praksis.

### **Formelt lærerkollegialt samarbejde**

Som jeg beskrev indledningsvis, er læreres kollegiale aktivitet i mere end to årtier blevet betragtet og undersøgt som en vigtig faktor i udviklingen af læreres praksis og skoleforbedringsindsatser. Ifølge Weddle (2022) har særligt en række studier med rødder i skoleeffektivitets- og forbedringsforskning fungeret som klangbund for nyere analyser af

lærerkollegialitet og -samarbejde.<sup>4</sup> Her har især været fokus på struktur og karakteristika for formelle lærergrupper rettet mod forbedring af undervisningen (Weddle, 2022).

Begrundet i løbende forskningsresultater er der skabt en generel forventning om, at samarbejde kan have en positiv betydning for en række forhold herunder kapacitetsopbygning (Datnow & Park, 2019; Stoll et al., 2006) lærernes motivation til at forandre praksis (Slegers et al., 2014) og professionel udvikling (Postholm, 2018). En række studier peger også på en positiv sammenhæng mellem forskellige samarbejds- og organiseringsformer og elevernes læring (Burns et al., 2018; Goddard et al., 2007; Louis & Marks, 1998; Sigurðardóttir, 2010; Vescio et al., 2008). Med afsæt i den positive forventning har udviklingen af lærerkollegial aktivitet udgjort et nøgleelement i uddannelsesreformer over hele verden (Weddle, 2022).

I 1990'erne blev opmærksomheden også rettet mod læreres kollegiale samarbejde i en dansk uddannelsesmæssig sammenhæng (Albrechtsen, 2013), og med folkeskoleloven fra 1993 blev der formuleret en eksplicit politisk forventning om øget samarbejde (Boye Andersen, 2019a; Moos & Thomassen, 1994; Tingleff Nielsen, 2012). Som Albrechtsen (2013, s. 105) desuden peger på, ekspliciteres lærernes kollegiale samarbejde også som et element i det professionsideal, som Danmarks Lærerforening i 2002 vedtog. Her er det beskrevet, at "Læreren vil indgå ligeværdigt og loyalt i samarbejde med kollegaer og påtage sig medansvar for fælles faglig og pædagogisk refleksion og udvikling" (Danmarks Lærerforening, 2002, afs. x).

I slutningen af 1990'erne blev team i stigende grad den centrale organisatoriske ramme for lærernes arbejde (Kirkegaard, 2019), og teamorganiseringen blev anvendt som en måde til at formalisere lærernes

---

4. I sit review over tilgange til studiet af lærersamarbejde peger Weddle (2022) på følgende studier som grundlæggende for senere forskning: DuFour & Eaker (1998), Fullan (2001), Hargreaves (1994), Little (1990) og Wenger (1998). Af disse knytter Wengers studie om praksisfællesskaber sig ikke direkte til skoleeffektivitets- og skoleforbedringsforskningen, men fungerer alligevel som reference for studier inden for områderne.

kollegiale relationer på (Wiedemann, 2005). Frem mod 2010 blev teamsamarbejdet en selvfølgelighed, og møder i teamet blev en del af den daglige aktivitet og ikke blot et element, der optrådte lejlighedsvist (Tingleff Nielsen, 2012). Formaliseringen af lærersamarbejdet i perioden blev hægtet på de positive forventninger til samarbejde, som er skitseret ovenfor, herunder forventningen om den positive betydning af øget lærersamarbejde for forbedring af undervisningen (Albrechtsen, 2013, s. 122).

Imidlertid vakte især Lise Tingleffs (2012) analyse af teamsamarbejdet i folkeskolen stor opmærksomhed politisk såvel som på de enkelte skoler. Gennem en kulturhistorisk virksomhedsteoretisk analyse pegede Tingleff på, at teamsamarbejdet i skolen syntes at være domineret af to kulturelle logikker: 1) En funktionalitetslogik, som retter teamsamarbejdets opmærksomhed mod de praktiske, organisatoriske og disciplinære forhold ved undervisningen og 2) en familiekultur, der orienterer teamet mod samarbejdets hyggelige og familielignende relationer (Tingleff Nielsen, 2012). Tingleff pointerede hertil, at handlinger og normer, som er knyttet til de dominerende logikker, ofte står i et modsætningsforhold til handlinger og normer, der er knyttet til elevers læring (Tingleff Nielsen, 2012, s. 243). Tingleffs analyse viste, at teamsamarbejdet i praksis ikke nødvendigvis levede op til de politiske forventninger, som formaliseringen af lærernes kollegiale aktivitet byggede på.

OECD's TALIS-undersøgelse fra 2013 (EVA, 2013) bekræftede teamsamarbejdets udbredelse i folkeskolen, men derudover pegede resultaterne på, at danske lærere i mindre grad havde fælles drøftelser om evaluering og konkrete elevers faglige udvikling sammenlignet med de andre lande i undersøgelsen.

## **Fokus på professionelle læringsfællesskaber**

Et af svarene på det tilsyneladende misforhold mellem forventningerne til det lærerkollegiale samarbejdes betydning og den faktiske udfoldelse af teamsamarbejdet på skolerne har fra kommunal side været,

at der skulle arbejdes hen imod nye samarbejds- og organiseringsformer. Som Bjørnholt et al. (2022) nævner, har den internationale litteratur om blandt andet ”professionelle læringsfællesskaber” (DuFour & Eaker, 1998), ”social kapital” (Hargreaves & Fullan, 2012) og ”læringsledelse” (DuFour & Marzano, 2011) været en inspirationskilde i den efterfølgende udvikling i en dansk kontekst. Dog har kommuner og skoler i særlig grad været inspirerede af begrebet om professionelle læringsfællesskaber i deres fokusering på at støtte og videreudvikle det lærerkollegiale samarbejde (Bjørnholt et al., 2022, s. 14).

Begrebet professionelle læringsfællesskaber er ikke entydigt defineret i litteraturen, men det forstås som et multidimensionalt fænomen, hvor kernen er, at en gruppe professionelle sammen deler og reflekterer over deres undervisningspraksis for at understøtte den fælles læring, elevernes individuelle læring og endelig skoleudviklingen (Slegers et al., 2013). Med henvisning til blandt andet DuFour, DuFour og Eaker (2008) har Albrechtsen i en dansk sammenhæng fremlagt en indflydelsesrig model over de centrale kendetegn ved et professionelt læringsfællesskab. Han peger på, at et professionelt læringsfællesskab er kendetegnet ved fem søjler, nemlig 1) fælles værdier og vision, 2) fokus på elevens læring, 3) reflekterende dialoger, 4) deprivatisering af praksis og 5) samarbejde (Albrechtsen, 2013, s. 13). Albrechtsen (2013) såvel som efterfølgende studier (Vangrieken et al., 2015) understreger imidlertid, at disse elementer ikke er tilstrækkelige for at fremme og opretholde et professionelt læringsfællesskab eller et effektivt lærerkollegialt samarbejde i bredere forstand. Strukturelle betingelser såsom tid og sted til at mødes samt sociale og menneskelige ressourcer såsom lærernes åbenhed over for forbedringer og den gensidige tillid er også afgørende. Ydermere er processuelle karakteristika som fx lærernes relationsopbygning og konflikthåndtering også af væsentlig betydning (Vangrieken et al., 2015).

Omkring den danske folkeskolereform fra 2014, og med finansiel støtte fra Folkeskoledonationen fra A.P. Møller Fonden (A.P. Møller Fonden, 2021), blev der med udgangspunkt i inspirationen fra litteraturen om professionelle læringsfællesskaber igangsat en række kommu-

nale og skolespecifikke projekter, der sigtede mod at implementere og udvikle sådanne typer af samarbejds- og organiseringsformer. De første initiativer til at skabe professionelle læringsfællesskaber på skolerne har altså været initieret *udefra* fra forvaltningsmæssig side og implementeret *ind* i skolerne som koncepter (Boye Andersen, 2019a; Kirkegaard, 2019).

Den måde, hvorpå professionelle læringsfællesskaber er blevet konceptualiseret og introduceret i danske skoler, kan genkendes internationalt (Boye Andersen, 2019a; Datnow & Park, 2019; Hargreaves, 2019). Datnow og Park (2019) argumenterer her, at professionelle læringsfællesskaber og lignende samarbejds- og organiseringsformer som skoleudviklingskoncepter er blevet rammesat gennem teknisk-rationelle termer, og at der kan være en tendens til at anskue lærerkollegialt samarbejde som "a monolithic entity" (Datnow & Park, 2019, s. 3). Med det menes, at det professionelle læringsfællesskab som samarbejdskoncept – i modsætning til den multidimensionale anskuelse, som en væsentlig del af forskningen på området betoner – forstås som en entydig, ensartet konstruktion, som ikke varierer mellem forskellige kontekster, skoler, lærere eller team. I beskrivelsen ligger der en antagelse om det lærerkollegiale som et redskab, der kan implementeres ved at følge en opskrift (Réol, 2022) og efterfølgende kan skærpes gennem rationelle justeringer og struktureringer.

Derudover påpeger Réol (2022), at koncepter især er karakteriseret ved at love positive resultater under forudsætning af, at teknikker og metoder loyalt følges. I kombination med politisk pres for at forbedre har overbevisningen om, at implementering af professionelle læringsfællesskaber vil skabe positive effekter, hvis bare opskriften følges, og de professionelle engagerer sig i projekter, i nogle tilfælde resulteret i, at lærernes og skolernes opbygning af erfaring i relation til deres lærerkollegiale samarbejde er blevet overset eller tilsidesat (Datnow & Park, 2019; Kirkegaard, 2019).

Nyere resultater peger i den forbindelse på, at udviklingen af professionelle læringsfællesskaber i danske skoler ikke altid er forløbet problemfrit eller med den forventede effekt til følge (Bjergkilde, 2019). Dette bakkes op i international litteratur (Hargreaves, 2019).

## Kompleksitetssensitive tilgange til lærerkollegialt samarbejde

I de seneste år har der inden for uddannelsesforskning været en øget opmærksomhed mod kompleksitet (Margolis & Strom, 2020), hvilket også kan genkendes inden for forskning i skolebaseret samarbejde. De empiriske observationer af vanskelighederne ved at implementere nye eller forandre eksisterende samarbejds- og organiseringsformer på skoler giver således i en række nyere studier anledning til at understrege og undersøge det komplekse grundlag for lærerkollegialt samarbejde og de komplekse processer, der er indbygget i den måde, hvorpå samarbejds- og organiseringsformer tager form og udvikles i praksis.

Med afsæt i en empirisk undersøgelse af udviklingen af lærerkollegialt samarbejde på en skole, hvor lærerne føler sig magtesløse, og konteksten ignoreres, konstaterer Datnow og Park således, at ”professional collaboration can be messy; the reality of meshing different personalities, perspectives, and goals makes it so” (Datnow & Park, 2019, s. 78). De efterspørger, at der zoomes mere ind på lærernes praksis og den måde, hvorpå lærerkollegialt samarbejde ser ud i praksis (Datnow & Park, 2019, s. 7).

Fataar og Feldman (2016) undersøger forandringsprocesser i et specifikt professionelt læringsfællesskab. De beskriver, hvordan de deltagende lærere indledningsvis var fanget i særlige måder at kunne tale om deres praksis på, men gennem en faciliteret proces begyndte lærerne at afprøve nye italesættelser og forståelser af praksis, hvilket tilsyneladende åbnede nye måder at agere på i deres respektive undervisning. Gennem den feedback, lærerne modtog fra elever, forstærkedes grundlaget for de refleksive dialoger i det professionelle læringsfællesskab. Forfatterne peger derudfra på, at forandringerne ikke kan hæftes på én determinerende årsag, men derimod sker gennem en uklar og rodet proces, hvori dynamikken mellem mindre korrektioner og responsen på disse over tid skaber ændringer (Fataar & Feldman, 2016).

Den dynamiske udvikling af lærerkollegiale dialoger analyseres også af Sjoer og Meirink (2016). De beskriver en gruppe læreres forsøg



på at udvikle et nyt undervisningsforløb som en proces, der består af en række gennemgående bevægelser. Først forekommer der ifølge forfatterne en udveksling af tidligere og nuværende undervisningserfaringer lærerne imellem. Dernæst sker der en syntese af ideer og praksiserfaringer. Efterfølgende udforskes eventuelle spændinger, og der formuleres dilemmaer. Derefter træffes der beslutninger om, hvad der skal ske eller gøres, og endeligt afprøves handlinger (Sjoer & Meirink, 2016). Den proces, som Sjoer og Meirink fremanalyserer, opstår ifølge forfatterne ikke uden forhindringer, og lærerne har blandt andet vanskeligt ved at stille spørgsmål til hinandens erfaringer eller beskrive rationale for deres handlinger. Forfatterne peger dog på, at det at muliggøre processen er væsentligt som motor for udviklingen af praksis (Sjoer & Meirink, 2016).

Yuan et al. viser i et empirisk studie af samarbejdspraksissen blandt en gruppe lærere gennem to år, at udviklingen i lærersamarbejdet forløber gennem spændinger mellem intern selvorganisering og ekstern interaktion med blandt andet ledelsen (2018). Forfatterne peger på, at det netop er spændingerne – og de kontinuerlige bevægelser mellem balance og forstyrrelse, fx udtrykt ved ledelsens forstyrrende initiativer og lærergruppens reaktioner – der skaber udviklingen (Yuan et al., 2018).

Endelig gør Slegers et al. (2019) opmærksom på, at forskningen om professionelle læringsfællesskaber synes at have overset betydningen af lærernes interaktioner i sociale netværk som selve fundamentet for fællesskaberne. De præsenterer herfra tre teoretiske vinkler til at analysere det interaktionelle grundlag for samarbejdsorganisering, nemlig 1) social kapital-teori, 2) social netværksteori og 3) kompleksitetsteori (Slegers et al., 2019). 1) I social kapital-teori lægges der vægt på individers interaktioner som del af sociale systemer. En væsentlig indsigt fra social kapital-teori er ifølge Slegers et al. (2019) forståelsen af, hvordan sociale interaktioner former konteksten for fremtidige interaktioner. Med erfaringer fra tidligere interaktioner formes forventninger til fremtidige interaktioner. For udviklingen af lærerkollegialt samarbejde retter social kapital-teori opmærksomhed mod betydningen af, hvordan fællesskabers normer og værdier løbende overføres i kollegiale

relationer. 2) Med social netværksteori fokuseres der på at indfange de mønstre af sociale relationer eller sociale netværk blandt lærere, der er resultatet af interaktioner i praksis, og der fokuseres på betydningen af netværk for udveksling af ressourcer (Sleegers et al., 2019). Sociale netværk dannes ved, at lærernes indbyrdes relationer danner større strukturer, og netværk kan, som Sleegers et al. beskriver det, både være af arbejdsrelateret og social art. Derudover ser sociale netværksstrukturer ofte anderledes ud end skolens formelle hierarkiske strukturer (2019). Gennem social netværksteori fastholdes et fokus på betydningen af sociale relationer, og hvordan mønstre af disse relationer enten kan muliggøre eller begrænse udviklingen af samarbejde (Sleegers et al., 2019). 3) Fra et kompleksitetsteoretisk perspektiv drejer det sig ifølge Sleegers et al. om at analysere, hvordan der for eksempel i implementeringsperioder etableres forbindelser, fremkommer sociale mønstre og sker dynamiske forandringer i netværk. Forfatterne argumenterer, at forskningen, ved at anvende en kompleksitetstilgang, kan forbedre forståelsen af, hvordan omfattende systemændringer kan opstå indefra i modsætning til reformer, der ofte implementeres fra toppen og ned (Sleegers et al., 2019).

Selvom der for nylig er kommet et øget fokus på kompleksitetsorienterede perspektiver, anlagde Albrechtsen i en dansk sammenhæng allerede i 2011 et sådant blik på skolebaseret lærersamarbejde, da han med udgangspunkt i Luhmanns systemteori analyserede muligheden for læreres samarbejde om undervisning i handelsgymnasiet (Albrechtsen, 2011). Det teoretiske udgangspunkt for Albrechtsen er en procesforståelse af lærersamarbejde. Som han skriver med henvisning til Luhmann:

Sociale systemer [består] ikke af faste partikler, men af hændelser som deres mindste elementer [...] Et samarbejde vil ligeledes kunne forstås som en række hændelser, der udgør et system [...] Gennem opløsning og reproduktion af hændelser opbygger sociale systemer nogle forventningsstrukturer, som til en vis grad bliver styrende for den fortsatte kommunikation. (Albrechtsen, 2011, s. 62)

Albrechtsen peger på, at lærerkollegiale interaktionssystemer må anskues som grundlæggende ustabile, hvorfor det bliver nødvendigt for systemet kontinuerligt at (re)stabilisere sig selv. I analysen af en række lærerinterviews finder Albrechtsen, at lærerne i den kontinuerlige (re) stabilisering af de lærerkollegiale interaktionssystemer i overvejende grad orienterer sig mod sikkerhed, planlægning og kollegial uafhængighed (Albrechtsen, 2011, s. 245-248).

Qvortrup bidrager senere med et tilsvarende kompleksitetsorienteret perspektiv på professionelle læringsfællesskaber med afsæt i Herbert Simons begreb om *bounded rationality* (Simon, 1997).<sup>5</sup> Qvortrup påpeger, at graden af kompleksitet i den skolevirkelighed, som lærere er en del af, altid overstiger lærernes beslutningskapacitet. Qvortrup argumenterer herfra for, at udviklingen af professionelle læringsfællesskaber styrker lærernes muligheder for at kunne udøve professionel ft forstået som det at kunne træffe reflekterede didaktiske og pædagogiske beslutninger på trods af det vedvarende kapacitetsunderskud (2016).

Endelig er Bjergkilde (2019) et eksempel på et nyere dansk empirisk studie, der anlægger en kompleksitetssensitiv forståelse af udviklingen af nye former for lærersamarbejde. I en analyse af udviklingen af professionelle læringsfællesskaber på en række danske skoler peger Bjergkilde på, at nye samarbejds- og organiseringsformer konstitueres i en løbende vekselvirkning mellem italesatte intentioner og mål for samarbejdet og modfortællinger, der mobiliseres som led i de frustrationer, som kan opstå i implementeringen og udfoldelsen af det nye samarbejde (2019). Nye former for samarbejde konstitueres således dels gennem de synlige valg og beslutninger, aktører træffer i og omkring samarbejdet, men de dannes også af de mindre synlige, men ikke desto mindre virkningsfulde fortællinger og erfaringer, som opstår på tværs af skolens domæner. Fx kan implementeringen af en ny samarbejdsform tage tid fra andre opgaver eller ændre medarbejdersammensætningen på måder,

---

5. Når jeg skriver, at det kompleksitetsorienterede perspektiv her er tilsvarende det, som Albrechtsen anlægger med afsæt i Luhmanns systemteori, skyldes det, at Luhmann selv har trukket på Herbert Simon i sin systemteoretiske forståelse af organisation (Seidl & Mormann, 2015).

som leder til frustrationer. Frustrationerne vil dog ikke være isoleret til de berørte sammenhænge, men vil også virke i forhold til de beslutninger, der hele tiden træffes i konstitueringen af det lærerkollegiale samarbejde.

Jeg følger Datnow og Park (2019, s. 9), når de understreger, at konteksten altid er blevet betragtet som betydningsfuld inden for forskning i skolebaseret lærerkollegialt samarbejde. I den seneste bevægelse mod kompleksitetssensitive undersøgelser synes der dog at være en større betoning af kontekst end tidligere og et skærpet fokus på at undersøge kompleksiteten knyttet til udfoldelsen og udviklingen af samarbejds- og organiseringsformer. I den ovenfor skitserede forskning fremstilles et perspektiv på lærerkollegiale samarbejds- og organiseringsformer som fænomener, der opstår gennem lærernes interaktionelle aktivitet, og hvor denne aktivitet manifesterer sig i bestemte netværksstrukturer eller mønstre. Indlejret i en kontekst af kompleksitetsunderskud forekommer de interaktionelle mønstre at være ustabile og må kontinuerligt (re)stabiliseres. Udvikling af samarbejdsformer sker gennem rodede non-lineære processer i et forhold mellem forstyrrelser og selvorganisering, og udvikling forekommer indefra i større grad end udefra. Endelig er samarbejdsformer gensidigt konstitueret af og konstituerende for andre sammenhænge i lærernes praksis på tværs af skolens domæner.

## **Nuværende tilgange til samarbejds- og organiseringsformer**

I en international sammenhæng har Hargreaves og O'Connor (2018) for nylig givet et normativt bud på en ny måde at tænke lærerkollegialt samarbejde på, som de kalder "kollaborativ professionalisme". I den sammenhæng har de forholdt sig til udviklingen omkring lærerkollegialt samarbejde og organisering. De peger på, at den seneste udvikling afspejler en række ændringer vedrørende samarbejdspraksis: 1) Fra at samarbejde knyttes til et ensidigt fokus på snæver læring og præstation, til at det skal omfavne bredere mål omkring læring, udvikling og

dannelse. 2) Fra at samarbejdet er begrænset til sporadiske møder på fastlagte tidspunkter og steder, til at det skal være en del af lærernes og ledernes daglige arbejdsrutiner. 3) Fra at samarbejdsformer er pålagt og styret fra forvaltnings- eller ledelsesmæssig side ud fra deres formål, til at samarbejde bliver drevet af lærere omkring problemstillinger, de selv har udpeget. 4) Fra at samarbejde drejer sig om at imødekomme det udefra fastlagte formål, til at det kommer til at dreje sig om elevernes behov. 5) Fra at det lærerkollegiale samarbejde primært har været behagelige eller familielignende kulturer til at blive begrænsende strukturer - for derefter at blive sammenhængende strukturer og kulturer, der fremmer udfordrende, men respektfulde samtaler om forbedring (Hargreaves & O'Connor, 2018, s. 101).

I dansk skolesammenhæng er der de seneste år begyndt at indfinde sig en stigende forståelse for kontekst- eller kompleksitetsensitive perspektiver på lærerkollegial organisering. Dette kommer eksempelvis til udtryk i ændringen i den måde, skoleaktører forholder sig til udviklingsprojekter om samarbejds- og organiseringsformer på. I en midtvejsevaluering fra 2021 af udmøntningen af den 1 mia. kr. store finansiering, som A. P. Møller Fonden donerede til udvikling i folkeskolen i 2013 (A.P. Møller Fonden, 2021), ses det først og fremmest, at ideen om kollaborativ professionalisme udgør et element i nyere udviklingstiltag på skolerne (A.P. Møller Fonden, 2021). Desuden er der flere indsatser, der beskrives som "whole system approaches", og endelig fremgår det, at kommuner og skoler har fokus på at videreudvikle allerede eksisterende samarbejds- og organiseringsprojekter i stedet for at igangsætte nye (A.P. Møller Fonden, 2021). Derudover synes de såkaldte kommunale "frihedsforsøg" at være udtryk for, at der er en bredere politisk vending mod mindre direkte styring ovenfra (Møller, 2022).<sup>6</sup>

I dette kapitel har jeg opridset den teorihistoriske kontekst for nærværende studie af lærerkollegialitet. Samlet set har jeg peget på, at både

---

6. Det kan diskuteres, om den politiske overbevisning om styrken ved total frihed for skolerne reelt er i overensstemmelse med forskning på området, som umiddelbart præsenterer en mere balanceret forståelse mellem styring og selvorganisering (Ejler, 2023).

den forskningsmæssige forståelse af samarbejds- og organiseringsformer og tilgangen til lærerkollegial praksis på skolerne har gennemgået en række ændringer i perioden fra begyndelsen af det 21. århundrede og frem til i dag. Senest er der fremkommet et mere kompleksitetssensitivt perspektiv på lærerkollegialt samarbejde, som tager udgangspunkt i lærernes interaktionelle aktivitet. Det er udviklingen af dette perspektiv, som dette studie lægger sig i forlængelse af. I næste kapitel præsenteres studiets specifikke teoretiske indgangsvinkel.

### 3 Teoretisk grundlag

I forrige kapitel præsenterede jeg den teoriehistoriske kontekst, som ligger til grund for studiets teori og design. I dette kapitel introduceres studiets teoretiske ramme.

I valget af teori har jeg taget afsæt i nyere forskning om lærerkollegialt samarbejde og organisation, der på forskellig vis betoner kompleksitet, non-linearitet og proces. Specifikt har jeg anlagt en begivenhedsteoretisk ramme, inspireret af nyere procesorienteret organisationsforskning (fx Helin et al., 2014; Hernes, 2014; Hussenot et al., 2020; Hussenot & Missonier, 2016). Her betragtes verden – og specifikt organisation – fra et procesorienteret perspektiv frem for et strukturbaseret, og begivenheder ses som kerneelementer. Det, den begivenhedsteoretiske ramme her bidrager med, er et begrebsapparat, der hjælper mig til at analysere lærerkollegial aktivitet som et dynamisk fænomen. Med den teoretiske ramme udgør begivenheden den primære analytiske enhed (Hernes, 2016). Det vil sige, at jeg ikke først og fremmest retter min analytiske opmærksomhed mod organisatoriske strukturer såsom teamopbygning, tidsallokering eller fysiske faciliteter; og jeg retter den heller ikke mod individer (først og fremmest lærerne) og deres karakteristika. Derimod er indgangsvinklen til analysen guidet af en forståelse af lærerkollegial aktivitet som en strøm af begivenheder, hvori de deltagende lærere og de organisatoriske strukturer forbindes, og den specifikke forbindelse danner en del af afsættet for efterfølgende aktivitet. Forbindelserne (gen)skaber løbende den kollegiale aktivitet og organisering som levende og dynamiske fænomener (Pulk, 2016). I det følgende vil den teoretiske ramme og de centrale begreber, jeg anvender, blive uddybet. Uddybningen er bygget op sådan, at jeg først introducerer til rammens teoretiske grundlag. Derefter følger de centrale forståelser af begivenheder, begivenheders forbundethed og begivenhedsstrukturer

med henblik på at skabe en forståelse af, hvordan rammen kan anvendes analytisk.

## En begivenhedsbaseret teoretisk ramme

Med afsæt i indsigter fra procesfilosofi<sup>7</sup> såvel som pragmatisme<sup>8</sup> og fænomenologi<sup>9</sup> bygger den begivenhedsteoretiske ramme på en antagelse om, at verden altid er i bevægelse og under tilblivelse. Begivenheden kan her forstås som byggesten i og en måde at synliggøre tilblivelsesprocesser på (Feddersen, 2020; Hernes, 2014; Hussenot et al., 2020). Udgangspunktet for analysen er en forståelse af, at sociale aktører altid er indlejrede i en kontinuerlig strøm af fortidige, nuværende og fremtidige begivenheder, og at deres handlinger og den mening, de tilskriver dem, altid afstedkommes som følge af indlejringen i og sammenvævningen af begivenheder (Hernes, 2014, s. ix).<sup>10</sup>

Når jeg eksempelvis følger lærere igennem deres daglige praksis, er det tydeligt, at de befinder sig i en vedvarende strøm af forskelligartede nuværende begivenheder såsom undervisning, samtaler med kollegaer eller elever, møder med forældre, opgaveretning, møder med ledere, korrespondancer over digitale platforme, gårdvagt i frikvarterer, frokost osv. Samtidig figurerer tidligere begivenheder, når lærerne eksempelvis deler oplevelser om undervisning med kollegaer, når de i undervisning minder elever om tidligere aftalte klasseregler, når de forholder elevers tidligere opgaver til dem, de retter nu og her, eller når de informerer

---

7. I denne sammenhæng refereres der til procesfilosofiske betragtninger hos blandt andet Alfred North Whitehead og Henri Bergson (Helin et al., 2014; Hernes, 2014).

8. Her henvises til George Herbert Mead og William James (Helin et al., 2014; Hernes, 2014).

9. Hertil står Martin Heidegger (Helin et al., 2014) og Paul Ricoeur (Hernes, 2022) som betydningsfulde referencer.

10. Ud over den tidlige indlejring i verden, som jeg beskriver her, peger eksempelvis Sandberg og Tsoukas med henvisning til en eksistentielt-fænomenologisk forståelse af væren-i-verden på, at vi også er karakteriseret ved vores kropslige og sproglige indlejring i verden (2020).



forældre om, hvad der er sket i ugens løb i det ugentlige nyhedsbrev. Desuden står de over for kommende begivenheder i form af den kommende undervisning, mulige elevkonflikter, planlagte møder med kollegaer eller forældre osv. Dette indebærer, at begivenheder aldrig er enkeltstående, men altid forbundet til andre udfoldet over tid (Feddersen, 2020, s. 58). Specielt betyder det, at undervisningen ikke kan iagttages som en enkeltstående begivenhed, men altid er et led i en række tidligere og kommende undervisningsbegivenheder, ligesom samtaler med eleverne er knyttet til tidligere samtaler og rettes mod mulige fremtidige begivenheder, mens spontane såvel som planlagte møder tager afsæt i begivenheder, der har fundet sted med henblik på at imødekomme eller muliggøre fremtidige begivenheder. De begivenheder, som lærernes aktivitet er situeret i, er så at sige altid udspændt mellem fortidige og fremtidige begivenheder.

### **Begivenheders relationalitet**

Begivenheders relationelle beskaffenhed er blandt andet blevet behandlet af Hussenot og Missonier, som beskriver det forhold, at "actors always act in their present moment through their engagement with past and anticipated events (...). In other words, past and anticipated events define an actual event, and what defines past and anticipated events is the actual event" (2016, s. 529). Det, de her peger på, er, at aktører drager tidligere og fremtidige begivenheder *ind* i den nuværende begivenhed, og at både nuværende, tidligere og kommende begivenheder konstitueres herigennem. I nuet inddrages fortid og fremtid ikke sekventielt, men som konstituerende dimensioner *af* nuet (Schatzki, 2010). Lærernes fornemmelse af at samarbejde konstitueres eksempelvis gennem den samtidige sammenvævning af 'at have samarbejdet' (fortid), 'at samarbejde fortsat' (fremtid) og 'at samarbejde' (nutid) (for lignende eksempel se Sandberg & Tsoukas, 2020, s. 6). Dermed er aktørers tidslige indlejring ikke en bevægelse gennem en lineær række af separate begivenheder med tiden som ydre objektiv omstændighed. Det er derimod en bevægelse, aktører konstruerer gennem den specifikke måde, hvorpå de kombinerer og arrangerer fortidige og fremtidige be-

giveness i deres kontinuerligt situerede aktivitet (Hernes, 2022). Måden, hvorpå aktører løbende inddrager og arrangerer fortid og fremtid, knytter sig ifølge Hernes til "[the] experienced relatedness of events and the feeling of creating continuity" (2014, s. 96).

Når læreren bevæger sig gennem mangfoldigheden af de begivenheder, som opstår i hendes eller hans praksis, etableres der på denne vis forbindelser mellem begivenhederne gennem den måde, hvorpå læreren løbende inddrager og arrangerer begivenheder i 'nuet'. Den tidligere undervisning er eksempelvis ikke en overstået, afgrænset begivenhed, som er endeligt defineret og som objektivi afsæt leder til den efterfølgende undervisning. Det er nærmere et spørgsmål om, at læreren drager den tidligere undervisning ind i den aktuelle undervisning ved at genfortolke og rekombinere tidligere konkrete og generelle erfaringer med undervisning. På samme vis fører et teammøde, hvor en kommende undervisning planlægges, ikke direkte til handling i undervisningen. Derimod drages mødets beslutninger ind i undervisningen i en bevægelse, hvor læreren genfortolker mødet og kombinerer det med andre erfarede begivenheder, såsom den forrige undervisning eller den elevkonflikt, han eller hun har forsøgt at løse i frikvarteret. Den måde, læreren løbende forbinder begivenheder på, udgør over tid en begivenhedsstruktur, der kan ses som den 'måde', læreren er lærer på; altså den oplevelse af genkendelighed og kontinuitet, som nuværende, tidligere og fremtidige begivenheder forbindes til.

Med den skitserede forståelse af begivenheder og deres forbundethed kan lærerpraksis iagttages som et fænomen, der dels udfoldes som kontinuerlige begivenheder, som altid konstitueres i relation til og konstituerer en bredere struktur af begivenheder. Analytisk har jeg forsøgt at forholde mig til dette ved både at fremstille et overblik over udfoldelsen af den lærerkollegiale aktivitet på skolerne og zoome ind på, hvordan enkelte lærerkollegiale begivenheder bliver til (Jarzabkowski et al., 2016). I det følgende afsnit kommer jeg nærmere ind på min forståelse af begivenhedsstruktur og betydningen for den måde, jeg har forholdt mig til sammenhængen mellem lærerkollegial aktivitet og lærerkollegiale organisationsformer på.

## Begivenhedsstrukturer

En begivenhedsstruktur kan forstås som en formation af tidligere, nuværende og fremtidige begivenheder (Hussenot et al., 2020), og det er i en begivenhedsteoretisk forståelse netop det, der definerer organisation. Som begivenhedsstruktur er organisation(en) det, som organisatoriske aktører forbinder deres aktuelle begivenheder til, og det, der udgør afsættet for forventninger til kommende begivenheder. Dette følger igen ideen om, at begivenheder ikke er løsrevet fra hinanden, men udfoldes gennem en immanent proces, hvor den måde, en aktuell begivenhed defineres på, påvirkes af strukturen af begivenheder, som er formet gennem udfoldelsen af tidligere begivenheder. Ifølge Hussenot et al. er det den kontinuerlige forbindelse i aktuelle begivenheder til begivenhedsstrukturen, der bringer en følelse af kontinuitet til organisatoriske aktører (2020). Strukturbetegnelsen implicerer ikke, at der er tale om noget stabilt, eller at begivenhedsstrukturen er en ydre kontekst for aktuelle begivenheder. Derimod er den formation af begivenheder, der udgør strukturen, hele tiden i færd med at blive til i interaktionen mellem organisatoriske aktører (Hussenot et al., 2020).

Hvis man tænker et lærerteam eller en anden form for lærerkollegial organisering som en fælles begivenhedsstruktur, bliver teamet således ikke en fast eller stabil enhed, som lærerne opererer indenfor. I stedet må teamet forstås som en løbende fælles formation af begivenheder, der hele tiden bliver til og udfoldes i lærernes interaktionelle og individuelle aktivitet og i de forbindelser, som etableres i teamets sammenvævning med ledelsen og andre implicerede aktører. Denne opfattelse af lærerteamet som en kontinuerlig formation gør det udfordrende at forhåndsafgrænse teamet som en fast kontekst for kollegial aktivitet. Tilgangen lægger vægt på at forstå, hvordan begivenheder udspiller sig i forbindelse med både udtrykte og tavse forståelser af, hvordan man handler. Dette kan inkludere at fokusere på lærerteamet som en kilde til mening og en forventningsstruktur snarere end bare en formel organisatorisk struktur. Det drejer sig om at se lærerteamet som

en dynamisk proces, hvor begivenheder og forståelser skaber en skiftende ramme for kollegial aktivitet, snarere end som en statisk enhed.

Formationsprocessen er ikke givet på forhånd, og den følger ikke en ligefrem progression fra 'toppen' eller fra 'bunden', men er derimod et spørgsmål om, at aktører omdanner deres 'egne' begivenhedsstrukturer til fælles strukturer ved at etablere forbindelser mellem deres respektive fortider og ved at opnå enighed om, hvilken fremtid der venter (Feddersen, 2020). Den kollektive konstruktion af fælles begivenhedsstrukturer bliver således et spørgsmål om løbende fortolkninger af og forhandlinger om fortid og fremtid mellem interagerende aktører. Som Feddersen skriver:

The flow of time may drive actors into each other's arms, bringing about both anticipated and unanticipated encounters. During such encounters, actors may become aware of each other's past, present and future and identify possible connections between them. Such encounters may serve as starting points for forming social relations. (Feddersen, 2020, s. 2)

Forståelsen af organisation som en kontinuerlig formation af begivenheder eller begivenhedsstruktur åbner desuden et dynamisk perspektiv på forholdet mellem kontinuitet og forandring (Hussenot et al., 2020). Hvor formationen bibringer aktuelle begivenheder kontinuitet, giver åbenheden i aktuelle begivenheder (Kirkeby, 2013, s. 15) mulighed for, at formationen kan omdannes. Når lærere fx interagerer i kollegial aktivitet, indebærer det både en fortsættelse af den lærerkollegiale organisationsform gennem den måde, aktiviteten forbindes til den eksisterende begivenhedsstruktur på, og derudover er der samtidig en mulighed for deformation, da den aktuelle begivenhed aldrig er nøjagtigt det samme som dem, der er opstået tidligere. Det dynamiske forhold mellem den aktuelle begivenhed og begivenhedsstrukturen gør det derved muligt at forestille sig forandring og kontinuitet som en del af de samme aktiviteter (Hussenot & Missonier, 2016). Dette har i analysen tilskyndet mig til at have opmærksomhed rettet mod de måder,

hvorpå udfoldelsen af enkelte lærerkollegiale begivenheder indgår i både forandring og stabilisering af måder at arbejde.

Samlet set åbner en begivenhedsteoretisk ramme for en vinkel på lærerkollegial aktivitet og organisering, hvor fokus først og fremmest er på de begivenheder, som udgør aktivitetens reelle udfoldelse, samt de forbindelser, der etableres i interaktionen mellem de aktører, der er involveret. I dette perspektiv er det som nævnt indledningsvis hverken organisationen eller aktører, der er de primære analytiske enheder, men de begivenheder, som både organisation og aktører formes igennem. Der lægges endvidere op til spørgsmål vedrørende lærerkollegial aktivitet og organisering, som omhandler, hvordan lærere etablerer forbindelser i deres kontinuerlige interaktion? Hvordan det allerede forbundne har indflydelse på læreres løbende aktivitet? Og om og hvordan den lærerkollegiale aktivitet indgår i forandrings- og stabiliseringsprocesser? Disse spørgsmål har jeg forsøgt at inddrage i studiets analyse og diskussion.

## 4 Design, empirisk grundlag og analysestrategi

I foregående kapitel introducerede jeg studiets teoriramme. I dette kapitel beskrives studiets undersøgelsesdesign, overvejelser om case-udvælgelse samt det empiriske grundlag. Endelig beskrives analysestrategi og operationaliseringen af begivenheder som et analytisk redskab.

### Undersøgelsesdesign

Studiet anvender et multipelt casestudie-design (Eisenhardt, 1989; Mills et al., 2010; Yin, 2009). Som Eisenhardt skriver, er casestudiet ”a research strategy which focuses on understanding the dynamics present within single settings” (1989, s. 534). Jeg har påpeget, at der er begrænset viden om, hvordan lærerkollegial aktivitet udfoldes i både formelle og uformelle situationer i skolen. Her er casestudiet en oplagt strategi, da det giver mulighed for en åben undersøgelse af, hvordan lærerkollegialitet udfoldes som begivenheder på tværs af lærernes praksis, dynamikkerne, der er på spil i udfoldelsen, og relationen mellem lærerkollegial aktivitet og den pædagogiske praksis. I studiet inddrages tre case-skoler for at kunne sammenligne udfoldelsen af den lærerkollegiale aktivitet i forskellige sammenhænge og derved opnå mere nuanceret viden om fænomenet (Yin, 2009). Med et casestudie-design er det selvsagt ikke muligt at konkludere, at undersøgelsens observationer gør sig gældende bredt i folkeskolen. Som beskrevet indledningsvis er det imidlertid et generelt forhold i skolen, at de fleste lærere i dag arbejder i team (Tingleff Nielsen, 2012), og desuden har flere skoler og kommuner gennem det seneste årti haft ambitioner om at udvikle lærernes kollegiale aktivitet med inspiration i teori om fx professionelle læringsfællesskaber (EVA, 2021). Gennem dybdegående analyser af, hvordan lærerkollegial aktivitet udfolder sig og forstås på udvalgte

folkeskoler, åbner casestudiet for indsigter, som kan have analytisk relevans i en bred skolesammenhæng og bidrage til den fortsatte opbygning af viden om læreres kollegiale aktivitet og samarbejde. Især har det været væsentligt at synliggøre dimensioner af det lærerkollegiale, som har været underbelyst i den eksisterende forskning.

### Valg af skoler

Udvælgelsen af skoler er sket med inspiration i Flyvbjergs (2006) overvejelser om, hvordan man vælger cases. Jeg har fulgt en informationsorienteret selektionsstrategi, hvilket indebærer, at jeg har valgt skoler ud fra en forventning om variation i den lærerkollegiale aktivitet (Flyvbjerg, 2006). Mere specifikt har jeg udvalgt tre skoler, der som udgangspunkt repræsenterer forskellige tilgange til læreres kollegiale aktivitet. Målet med udvælgelsen har ikke været at sikre statistisk repræsentativitet, men at maksimere mængden af information om udfoldelsen af den kollegiale aktivitet i forskellige skolepraksisser. Dertil har målet været at kunne iagttage variationer i den kollegiale aktivitet i sammenhæng med de udvalgte skolars distinkte organisatoriske strukturer og visioner.

For den konkrete udvælgelse har strategien betydet, at jeg har valgt skoler, hvor jeg kunne have en formodning om forskelligartede fysiske og formelle rammer samt forskellige forventninger til lærernes aktiviteter. I den forbindelse har jeg udvalgt skoler, hvor der har været igangsat forskellige udviklingstiltag vedrørende lærersamarbejde. Dette skyldes en interesse i at observere og forstå den kollegiale aktivitet i lyset af, hvorvidt der har været arbejdet systematisk med udviklingen af den på skolerne. Selvom jeg ikke har haft mulighed for at følge udviklingen af den kollegiale aktivitet, kan jeg undersøge, hvordan lærerne refererer til udviklingsindsatserne i deres refleksioner, samt om der findes specifikke procedurer for aktiviteten, der stammer fra systematisk udviklingsarbejde.

Jeg har først og fremmest udvalgt forskelligartede skoler for at øge bredden i det empiriske materiale og for at lade forskellighederne bidrage til åbningen af uventede analytiske indgangsvinkler. Studiet har

en eksplorativ karakter, og det er ikke min intention at foretage en systematisk komparativ analyse eller teste specifikke teorier eller hypoteser. I stedet er jeg interesseret i at udforske mangfoldigheden og kompleksiteten i det empiriske materiale og lade forskellighederne komme til udtryk.

Valget af skoler har ikke været influeret af ønsket om geografisk eller demografisk repræsentativitet, men har i større grad taget hensyn til praktiske omstændigheder for undersøgelsens gennemførelse.

De udvalgte skoler er relativt ensartede størrelsesmæssigt, og alle tre er teamorganiserede. Skolerne fremstår imidlertid også med særlige karakteristika vedrørende organisering af og visioner for den lærerkollegiale aktivitet. I det følgende præsenteres disse, og i bilag 2 har jeg fremstillet et overblik over skolekarakteristika i tabelform.

### **Skole-A**

Skole-A kan karakteriseres som en udviklingsorienteret skole, og lærerkollegialitet og -samarbejde betragtes her som et væsentligt element i udviklingsarbejdet. Siden skolereformen har skolen som led i en kommunal indsats arbejdet vedvarende med en reorganisering, hvori lærersamarbejde spiller en central rolle. Ifølge flere af de lærere, jeg taler med, er skolen et flagskib i forhold til de kommunale udviklingsprojekter. Skolen blev etableret omkring år 2010 som en sammenlægning af to tidligere skoler, og skolen er designet med tanke på at understøtte 'fremtidens' læringsmiljø og skoleorganisering. I dette er der blandt andet indrettet fælles arbejdsrum for lærerne, og klasseværelser er erstattet af faglokaler, som lægger op til holddeling og team teaching. Lærernes skemaer fastlægges ud fra et princip om, at faglærere på årgangene skal have parallelle skemaer for derved at skabe muligheder for fælles undervisningsforberedelse. Klasselæreren er på skolen delt mellem to lærere. Ifølge skolelederen er skolens formelle organisering og struktur bygget op omkring en vision om at skabe mulighed for, at lærernes kollegiale aktivitet kan tage form som professionelle læringsfællesskaber med fokus på samarbejde, fælles ansvar og større videndeling. Som lederen giver udtryk for, skal lærernes samarbejde være det, der udgør



omdrejningspunktet for undervisning, lærernes udvikling og skolens udviklingskapacitet. Både skoleleder og lærerne fortæller, at skolen har et 'særligt læringsprog' og betragter sig selv som en skole, der prioriterer udvikling.

### **Skole-B**

Skole-B har en historie, der rækker mere end hundrede år tilbage. Skolen er teamorganiseret, men udviklingen af lærerkollegialitet og -samarbejde bliver ikke prioriteret i samme grad som på Skole-A. Skole-B har inden for de seneste fem år deltaget i et kommunalt skoleudviklingsprojekt med indirekte fokus på lærersamarbejde, og i den forbindelse har kommunen også italesat en vision om, at skolen skal udvikle professionelle læringsfællesskaber. Læreren, jeg skygger, giver dog udtryk for, at der vist ikke er mange af skolens lærere, der er klar over dette. Skolens organisatoriske struktur er ifølge skolens principerklæring designet med henblik på at optimere samarbejdet omkring den enkelte elev, klasse, årgang og afdeling, men igen fortæller læreren, som jeg skygger, at lærerne ikke mærker meget til udviklingen af lærersamarbejdet. Det er også værd at nævne, at Skole-B har oplevet en løbende udskiftning af medarbejdere siden 2014. Ifølge lederen skyldes det blandt andet, at skolen har haft udfordringer med konflikter i medarbejdergruppen, hvilket har ført til udskiftninger gennem afskedigelser eller opsigelser.

### **Skole-C**

Skole-C er bygget lige efter årtusindeskiftet. Skolen kan ikke betragtes som udviklingsorienteret på samme måde som Skole-A, men organiseringen af og praksis omkring selvstyrende team har ifølge lærere og skoleleder udgjort et centralt element igennem hele skolens levetid. Skolereformen har på Skole-C ikke medført grundlæggende ændringer vedrørende lærernes aktiviteter sammen, i og med at der i forvejen har været en veletableret praksis omkring det teambaserede samarbejde. Arkitektonisk er skolen blandt andet udformet med udgangspunkt i ideer om, at lærernes praksis skal være mindre privat, hvilket blandt

andet kommer til udtryk ved, at klasseværelser har store vinduespartier og er 'åbne' mod fællesarealerne. I forhold til den ledelsesmæssige vision for den lærerkollegiale organisering fortæller skolelederen, at de nu betegner de selvstyrende team som professionelle læringsfællesskaber, men at samarbejde er noget, de altid har gjort. Skole-C har ikke deltaget i udviklingsprojekter, som direkte har rettet sig mod udviklingen af lærersamarbejdet, men de har siden 2010 deltaget i projekter, der indirekte retter sig mod at udvikle lærersamarbejdet på skolen. Lederen fortæller dog, at de på skolen ikke har prioriteret at arbejde videre med projekterne.

## Empirisk grundlag

For at muliggøre en dybdegående analyse af lærerkollegial aktivitet og de sociale dynamikker, der er på spil og former denne, bygger studiets empiriske materiale på en kombination af metoder. Den centrale metode udgøres imidlertid af skygningen (Czarniawska, 2007) af fem lærere på de tre case-skoler gennem fem uger og ca. 150 timer i alt. Konkret har jeg fulgt lærerne gennem deres arbejds hverdag på skolerne en uge ad gangen og undervejs spurgt ind til de handlinger, de foretog, og situationer, de stod i. Skygning har givet mulighed for at få adgang til udfoldelsen af den kollegiale aktivitet og samtidig opleve og spørge ind til lærernes forståelse af aktiviteten i sammenhæng med deres normale rutiner og den specifikke skoleorganisatoriske kontekst (McDonald, 2005).

Skygning er desuden valgt som metode, da den har ladet mig identificere en bredere rækkevidde af den kollegiale aktivitet, som lærerne indgår i. Med skygning har det været muligt at få blik for den uformelle og spontane aktivitet, som jeg har sigtet mod at undersøge. Ved at følge lærerne har jeg kunnet få blik for den aktivitet, de ikke selv lægger mærke til. Enten fordi den indgår selvfølgelig i hverdagen, eller fordi den glider mere integreret ind i resten af praksis i modsætning til den formelle dimension af den lærerkollegiale aktivitet, som kan være lettere at identificere for lærerne selv, i og med at den er skemalagt og muligvis fremstår som en selvstændig aktivitet.

Ud over skygning har jeg på en af skolerne observeret 10 lærermøder af to timers varighed for derved at sikre et indblik i den formelle dimension af den lærerkollegiale aktivitet. Sammen er skygning og mødeobservationerne valgt ud fra Jarzabkowski og kollegaers (2016) betragtning om, at observationer af aktivitet i realtid er væsentlige i studiet af, hvordan sociale fænomener bliver til i specifikke sammenhænge.

Under observationerne noterede jeg kortere beskrivelser eller citater på papir eller iPad. Senere sammenfattede jeg noterne i mere detaljerede beskrivelser (Emerson et al., 1995). Samlet set har noteskrivningen været rettet mod at fremstille et empirisk materiale, der har kunnet muliggøre analyser af den lærerkollegiale aktivitet og den mening, som fremkommer i sammenhæng med aktiviteten.<sup>11</sup>

Foruden observationerne har jeg foretaget semistrukturerede interviews med de skyggede lærere samt skolelederen på hver af de tre skoler. Interviews har først og fremmest fungeret som et supplement til observationerne, hvilket vil sige, at det er observationsmaterialet, der har udgjort det primære analysegrundlag. Interviewmaterialet er blevet anvendt som en tilføjelse, jeg løbende har kunnet forholde de analytiske resultater til, og som sådan fungeret som et valideringsredskab af den observationsbaserede analyse. Ved at forsøge at få lærerne til at reflektere over deres erfaringer med kollegial aktivitet og italesætte deres opfattelser af og overbevisninger omkring lærersamarbejde (Czarniawska, 2007) har jeg forsøgt at muliggøre en forståelse af, hvordan lærerne selv giver den kollegiale aktivitet mening. Formålet med lederinterviews har været at få indblik i ledelsesmæssige forventninger til den lærerkollegiale aktivitet og muliggøre en forståelse af, hvordan lederne søger at påvirke handlingsbetingelserne for lærernes kollegialitet på en meningsfuld måde (Meuser & Nagel, 2009). Alle interviews varede ca. en time, blev optaget digitalt og derefter transskriberet. De anvendte interviewguider er vedlagt som bilag 3.<sup>12</sup>

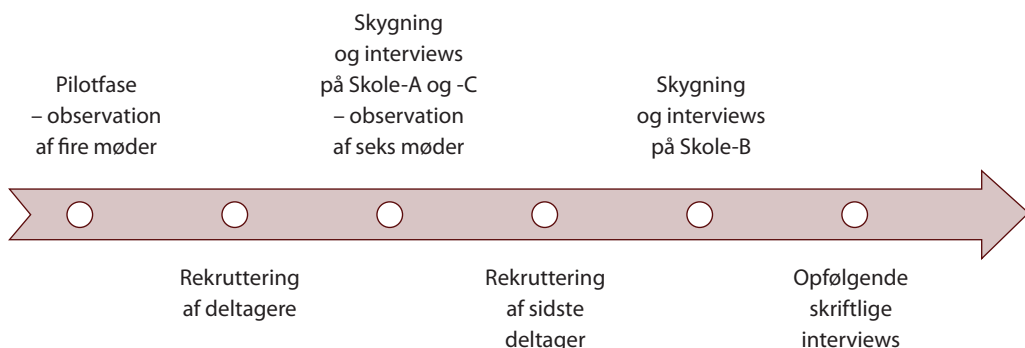
---

11. Af hensyn til anonymisering er feltnoterne ikke vedlagt som bilag.

12. Af hensyn til anonymisering er de transskriberede interview ikke vedlagt som bilag.

Figur 1 illustrerer de forskellige faser i produktionen af empirisk materiale. Som vist indledtes undersøgelsen med en pilotfase. Her fik jeg kontakt til Skole-C og foretog observationer af en række teammøder. Ud fra disse tilpassede jeg undersøgelsens videre design og rekrutterede deltagere på Skole-C og -A. Pilotstudiet kunne desuden bruges til at afgøre det endelige valg af metoder (Jarzabkowski et al., 2016). Den efterfølgende fase indeholdt skygningen af lærere samt interviews med lærere og ledere på Skole-A og -C. I løbet af denne fase fik jeg kontakt med Skole-B. I og med at skygningen af undersøgelsens lærere er forløbet over en længere periode, og deltagerne er blevet rekrutteret løbende, opstod der allerede i de første faser analytiske opmærksomheder, som jeg forsøgte at forfølge i det efterfølgende empiriske arbejde. Mellem de forskellige faser i empiriproduktionen foretog jeg således mindre justeringer i interview- og observationsguider som følge af, at nye analytiske opmærksomheder opstod. Jeg fastholdt imidlertid undersøgelsens overordnede fokus. Efter afslutningen af arbejdet på Skole-B lavede jeg som illustreret i figuren opfølgende skriftlige interviews for at sikre, at jeg fik et relativt ensartet datamateriale.

**Figur 1: Faser i empiriproduktion**



## Udvælgelse af lærere

Kontakten til de deltagende lærere blev etableret via skolelederne på de tre undersøgte skoler, og udvælgelsen af lærere har derved ikke været fuldt kontrolleret. Det kan tænkes, at de deltagende lærere er blevet udvalgt, fordi ledelsen enten har betragtet dem som gode eksempler, eller fordi lærerne selv har følt overskud til at deltage. Det er således ikke givet, at den kollegiale aktivitet, de udvalgte lærere indgår i, repræsenterer den generelle praksis på de udvalgte skoler i statistisk forstand. Som beskrevet i forbindelse med udvælgelsen af undersøgelsens skoler beror værdien af studiets analyser imidlertid heller ikke på en påvisning af, at den observerede praksis finder sted på samme måde alle steder. Værdien består i at vise, at udfoldelsen *kan* se ud, som den gør i de observerede tilfælde. På den måde kan de analytiske fund udgøre et alment relevant bidrag i forbindelse med forståelsen og udviklingen af lærerkollegialt samarbejde i en generel skolevirkelighed, hvor den kollegiale aktivitet fylder til stadighed mere. Derudover kan de 'gode' eksempler, som Flyvbjerg (2006) nævner, også udgøre et interessant undersøgelsesmæssigt udgangspunkt i den forstand, at der kan være en forventning om, at det, der ikke fungerer i dette tilfælde, sandsynligvis heller ikke vil fungere i andre 'normale' tilfælde.

Intentionen var ikke desto mindre at rekruttere to lærere fra hver skole for ikke blot at bero på en enkel indgangsvinkel til den kollegiale aktivitet på skolerne og for at muliggøre større variation og bredde i det empiriske materiale. Kort inden påbegyndelsen af observationer på Skole-B meldte en lærer fra, hvilket forklarer, hvorfor der fra denne skole kun er en deltager.

Tabel 1 præsenterer et overblik over de deltagende læreres køn, hvilket klassetrin de underviste på tidspunktet for undersøgelsen, hvor lang tid de har været ansat på skolen samt deres samlede lærererfaring. For at kontekstualisere den observerede aktivitet følger desuden efterfølgende en kort beskrivelse af, hvordan lærerne betragter den kollegiale aktivitet på skolen historisk, samt hvilke forhåbninger de har til aktiviteten i fremtiden. Derudover præsenteres et indblik i lærernes op-

levelse af deres eget engagement i den kollegiale aktivitet. Lærerne har fået tildelt pseudonymer for i videst muligt omfang at bevare deres anonymitet.

**Tabel 1: Lærerkarakteristika**

Deltager	Køn	Skole	Klassetrin	Tid ansat	Samlet erfaring
Jakob	Mand	Skole-A	6. + 9.	2 år	15 år
Rikke	Kvinde	Skole-A	7. + 8.	5 år	5 år
Maria	Kvinde	Skole-B	3.	9 år	12 år
Henrik	Mand	Skole-C	3.	13 år	20 år
Ida	Kvinde	Skole-C	3.	3 år	3 år

Jakob har været ansat på Skole-A i et par år, men han har tidligere arbejdet mere end 10 år på en anden folkeskole. Han fortæller, at han i den første periode på skolen oplevede, at det var vanskeligt at komme til et nyt sted, og blandt andet havde han nogle udfordrende diskussioner med én teamkollega. Men som han siger, er han nu kommet ud et bedre sted, og han er glad for teamarbejdet. Jakob er teamkoordinator og fortæller, at han er meget engageret i udviklingen af teamet. Han giver udtryk for, at det netop er udviklingsopgaverne og kun i mindre grad det koordinerende arbejde, der er interessant ved koordinatorrollen. Ifølge Jakob har teamet især brugt en del tid på at skabe en fælles tilgang til klasseledelsen på de fælles årgange. Han fortæller desuden, at han i udviklingsarbejdet får stor opbakning fra ledelsen og føler, at skolen er på rette vej med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber. Men de er dog ikke i mål endnu.

Rikke har været ansat et par år længere end Jakob på Skole-A. Rikke forbereder undervisningen på årgangen sammen med sine fagteamkollegaer, men de fastholder deres selvstændighed i forhold til selve undervisningen af de enkelte klasser. Rikke fortæller, at der med skole-reformen kom en ny ledelsesvision vedrørende lærernes teamsamarbejde. Ambitionen er ifølge Rikke, at det kollegiale skal være en integreret del af lærernes daglige arbejde, men hun mener dog ikke, at det

fungerer helt sådan på nuværende tidspunkt. En af de ting, der ifølge Rikke har ændret sig, er, at lærernes skemaer er blevet omorganiseret med udgangspunkt i, at der skal være mere fast tid til den lærerkollegiale aktivitet. Lærerne kan dog godt finde på at planlægge deres egen tid på måder, der ikke følger det fastlagte. Rikke sætter pris på, at ledelsen lader lærerne bevare autonomi, samtidig med at den forsøger at presse på for forandringer. Som Jakob er Rikke teamkoordinator. Hun giver dog udtryk for, at der er forskel på de forskellige team. Hvor Jakobs team er udviklingsorienteret, oplever hun, at hendes team er mere driftsorienteret.

På Skole-B har Maria været ansat i knap 10 år. Hun er meget tilfreds med at være i det årgangsteam, hun er en del af. Hun betoner især, at der i pauserne altid er kollegaer, hun kan dele faglige og private erfaringer med. Det er ifølge Maria trygt og godt at have nogle nære kollegaer, som hun ved, hvor hun har. Maria forbereder det meste af sin undervisning alene og har ikke et tæt fagligt samarbejde med kollegaer fra teamet. Hun er imidlertid faglig vejleder og oplever, at hun udvikler sig fagligt i sparringen med sin fagvejlederkollega fra en anden årgang. Maria giver udtryk for, at hun ikke synes, der er sket noget med udviklingen af lærersamarbejde i den tid, hun har været ansat på skolen. Hun fortæller desuden, at hun i løbet af sin vejlederuddannelse blev introduceret til en ledelsesmæssig ambition om at udvikle professionelle læringsfællesskaber, men at der ikke er så mange på skolen, der har kendskab til det.

På Skole-C har læreren Henrik været ansat gennem en længere år-række. Ifølge Henrik var skolens engagement i det kollegiale årsag til, at han i sin tid skiftede fra sin tidligere stilling på en skole, hvor han oplevede, at der ikke var kollegial sparring og udvikling. Ifølge Henrik er Skole-C imidlertid blevet større, samtidig med at flere af de gamle lærere har forladt skolen, og det har betydet, at der ikke er så mange, der bærer samarbejdskulturen videre. Henrik udtrykker tiltro til, at ledelsen bakker op om og holder fast ved de selvstyreende team, der udgør den centrale organisatoriske kontekst for lærernes arbejde. Han giver dog

også udtryk for et ønske om, at teamet i højere grad bidrager til den individuelle og fælles faglige udvikling, end det er tilfældet lige nu.

Ida, der er i samme årgangsteam som Henrik på Skole-C, er læreruddannet inden for de seneste år, men har pædagogisk erfaring fra en tidligere ansættelse på skolen. På samme vis som Henrik giver hun udtryk for, at skolens tradition omkring selvstyrende team er en karakteristik, som hun sætter pris på. Som ny sætter Ida stor pris på den sparring, hun har med sine teamkollegaer, og hun fremhæver blandt andet, at hun får meget ud af, at de andre deler deres erfaringer med hende. Ligesom Henrik påpeger Ida dog, at skolens voksende størrelse har skabt udfordringer for teamsamarbejdet. Fx har teamet ikke længere den samme frihed til at fastlægge lærernes skemaer, som det engang havde. Ida beretter, at der på skolen har været en indsats for at udvikle professionelle læringsfællesskaber, men hun synes ikke, at det har ændret det kollegiale i nævneværdig grad. Derudover mener Ida, at fælles didaktiske refleksioner ikke får så meget fokus, som hun har oplevet tidligere.

## **Samlet om studiets empiri**

Som beskrevet har jeg forsøgt at skabe et empirisk grundlag for en dybdegående analyse af lærerkollegial aktivitet ved at kombinere skygning og observationer af møder, suppleret med interviews udført på tre udvalgte skoler. Observationsmetoderne har bidraget med et indblik i, hvordan den lærerkollegiale aktivitet udfoldes i formelle såvel som uformelle sammenhænge på skolerne og har muliggjort analyser af aktivitetsmønstre (McDonald & Simpson, 2014). Som supplement gav interviews med de involverede lærere og ledelsen på skolerne mulighed for at sætte observationerne i relation til deltagerens oplevelser af den kollegiale aktivitet. På den måde udgjorde interviews et led i valideringen af den observationsbårne analyse. I tabel 2 nedenfor opsummeres undersøgelsens metoder og deltagere:



Tabel 2: Oversigt over metoder og deltagere

Metode	Deltagere		
	Skole-A	Skole-B	Skole-C
Skygning	Jakob – 1 uge Rikke – 1 uge	Maria – 1 uge	Ida – 1 uge Henrik – 1 uge
Interviews (længden af interviews har varieret fra mellem 45 til 90 minutter)	Jakob Rikke Skoleleder	Maria Skoleleder	Ida Henrik Skoleleder Pædagogisk leder
Separate observationer af lærerteammøder	10 lærerteammøder a ca. to timers varighed		

## Etiske overvejelser

De etiske overvejelser knytter sig til det, der kan beskrives som proceduremæssige overvejelser (Guillemin & Gillam, 2004). Her har jeg indhentet informeret samtykke fra de lærere, jeg skyggede, og, hvor det var nødvendigt, fra kollegaer til de lærere, jeg har fulgt (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). Grundet studiets kvalitative karakter og brugen af skygning som central metode har jeg ikke kunnet sikre deltagernes fuldstændige anonymitet. Det er således muligt, at deltagerne vil kunne identificere sig selv og deres nærmeste kollegaer. Jeg har informeret deltagerne om dette forhold, men som jeg kort nævnte ovenfor, har jeg med brug af pseudonymer i videst muligt omfang forsøgt at sikre deltagernes anonymitet i den bredere offentlighed. Feltnoter og anden data er blevet opbevaret sikkert i aflåste arkivskabe og på beskyttede servere.

Ud over de mere proceduremæssige overvejelser har anvendelsen af skygning som metode fordret en række overvejelser om min løbende relation til de skyggede lærere i forhold til forskningsperspektivet. Skyggemetodens styrke består i høj grad af at være tæt på den skyggede og få adgang til det, den skyggede ser og gør. Som Johnson (2014) nævner,

kræver dette en etisk afvejning af at være undersøgende og udsørgende, men også at kunne trække sig fra særligt sensitive situationer, hvor forskerens undersøgende tilstedeværelse kan påføre den skyggede uhensigtsmæssigt emotionelt ubehag. I min skygning af lærerne ledte afvejningen til, at jeg nogle gange opgav muligheden for at observere situationer, som kunne have bidraget med empirisk materiale. Jeg forsøgte løbende at forholde mig til, om det var etisk forsvarligt i en given situation at udsørge læreren. Derudover har jeg inddraget Kofod og Staunæs' (2015) begreb *hesitancy*, der knytter sig til en løbende overvejelse om, at man som forsker opererer med en vis tilbageholdenhed i forhold til at intervenere i umiddelbart problematiske situationer. Dette ud fra en afvejning af, at den viden, der afstedkommes fra situationen, på sigt vil kunne udgøre et væsentligere bidrag.

## Analysestrategi

Overordnet set har min tilgang til analysen af det empiriske materiale været at veksle mellem induktive og deduktive strategier (Miles et al., 2014), hvor jeg har arbejdet med en kombination af åbne og lukkede kodninger (Bjørnholt & Jakobsen, 2020). I analysen har den skitserede begivenhedsteoretiske ramme fungeret som et sensitiverende grundlag (Blumer, 1954), der har fastholdt min opmærksomhed mod *aktivitet* og *relationer*.

Indledningsvis gennemlæste jeg det empiriske observationsmateriale i sin helhed og foretog en afgrænsning af materialet i *lærerkollegiale begivenheder*, der som nævnt ovenfor defineres som *begivenheder, hvori lærere mødes som lærere, og der etableres forbindelser mellem dem*. Dette gjorde jeg for at fokusere analysen på lærernes arbejdsrelaterede kollegiale aktivitet bredt set, men dog afgrænse analysen fra den aktivitet, der kun omhandlede private anliggender. Efter denne indledende afgrænsning af observationsmaterialet foretog jeg en kodning af de enkelte begivenheders egenskaber (Saldaña, 2013, s. 70) med fokus på deltagere, stedet for begivenheden, og hvorvidt begivenheden opstod spontant eller planlagt. På basis af kodningen fremstillede jeg en begi-

venhedsoversigt, der er vedlagt som bilag 5. Ud fra begivenhedsoversigten konstruerede jeg dernæst et begivenhedsdiagram for hver af skolerne, der bidrog med et visuelt overblik over udfoldelsen af den lærerkollegiale aktivitet på skolerne fra de udvalgte læreres perspektiv (se bilag 4). Diagrammerne gav mig derudover mulighed for at kunne videreanalysere tværgående mønstre og forskelle på aktiviteten på et systematisk grundlag (Coffey & Atkinson, 1996, s. 32). Sorteringen og opbevaringen af materiale og analysens indledende kodninger er foretaget i NVivo, mens begivenhedsdiagrammerne er udarbejdet i visualiseringssoftwaren Gephi. Resultaterne af analysens indledende del fremstilles i kapitel 5.

I analysens næste del fokuserede jeg på indholdet i de identificerede lærerkollegiale begivenheder. Her tilgik jeg først analysen af begivenhederne åbent gennem brugen af deskriptive koder (Saldaña, 2013, s. 87-95). Hvor det i tidligere forskning om læreres samarbejde er blevet påpeget, at der overvejende fokuseres på koordinering af praktiske forhold (Plauborg, 2009; Vangrieken & Kyndt, 2020), var det på baggrund af den åbne kodning mit umiddelbare indtryk, at en væsentlig del af den kollegiale aktivitet på skolerne også omhandlede undervisning og elever. For at efterprøve disse umiddelbare iagttagelser (Eisenhardt, 1989) foretog jeg en systematisk analyse af indholdet i de lærerkollegiale begivenheder. Med inspiration i den eksisterende litteratur om lærerkollegialitet og -samarbejde (fx EVA, 2021; Vangrieken & Kyndt, 2020) fremstillede jeg af de deskriptive koder en række indholdskategorier, som udgjorde afsættet for en efterfølgende lukket kodning af de lærerkollegiale begivenheder. Den endelige kodeliste er vedlagt som bilag 5.

Udover at indikere et varieret indhold i den lærerkollegiale aktivitet synliggjorde den indledende åbne kodning også, at aktiviteten synes at være karakteriseret ved indholdsmæssig heterogenitet og kompleksitet. For at supplere og nuancere den systematiske indholdsanalyse – som først og fremmest muliggjorde et overordnet blik på tendenser på tværs af det empiriske materiale – foretog jeg en grundig gennemlæsning af et udvalg af repræsentative begivenheder med fokus på, hvordan begivenhederne udfoldede sig. Dette er gjort for bedre at kunne forstå og

beskrive, hvordan indholdet blev skabt og formet. Resultaterne af analysen med fokus på indholdet i den lærerkollegiale aktivitet præsenteres i kapitel 6.

Med det specifikke formål at undersøge sammenhængen mellem lærerkollegial aktivitet og pædagogisk praksis rettede jeg efterfølgende min analytiske opmærksomhed mod en bestemt del af det empiriske materiale (Jarzabkowski et al., 2016). Her fokuserede jeg på de lærerkollegiale begivenheder, som jeg i den foregående del kategoriserede som værende rettet mod pædagogisk praksis. Jeg gennemlæste disse begivenheder for at undersøge, hvordan pædagogisk praksis blev drøftet og tematiseret, samt hvordan lærernes fælles undervisning udspillede.

Analysen af sammenhængen mellem den lærerkollegiale aktivitet og den pædagogiske praksis er ikke en klassisk kausalanalyse – eller det, som Qvortrup og Wistoft (2022) betegner som en regularitetsbaseret kausalanalyse. I stedet har analysen drejet sig om at beskrive de forskelligartede forbindelser, der etableres i relationen mellem lærernes kollegiale aktivitet og den pædagogiske praksis for derigennem at undersøge, hvordan det kollegiale og den pædagogiske praksis sammenvæves i et gensidigt konditionerende forhold (Qvortrup & Wistoft, 2022). Når lærere diskuterer undervisning, deler erfaringer fra undervisningen eller underviser sammen, kan den lærerkollegiale aktivitet skabe nye betingelser for, hvordan undervisning forstås eller gribes an. Samtidig kan begivenheder i og omkring undervisningen skabe betingelser for, hvad læreres kollegiale aktivitet kan indeholde, og hvordan den kan udfoldes. Det er dette relationelle forhold, jeg med analysen forsøger at komme nærmere.

I forskning om lærersamarbejde er der ofte en antagelse om en positiv sammenhæng mellem lærerkollegial aktivitet og forbedring af pædagogisk praksis (Weddle, 2022). I litteratur om professionelle læringsfællesskaber ligger blandt andet en forventning om, at lærere gennem fælles dialog kan gentænke deres pædagogiske praksis og derigennem forbedre elevernes resultater (Doğan & Adams, 2018; DuFour & Eaker, 1998; Vescio et al., 2008). En tilsvarende positiv forventning kan spores i litteratur om co-teaching og fælles undervisning (Friend, 2013;

Hansen et al., 2022; Vembye, 2022). På den baggrund har jeg i analysen af, hvordan den pædagogiske praksis drøftes og tematiseres i lærerkollegiale begivenheder, haft særlig opmærksomhed rettet mod, hvorvidt drøftelserne drejer sig om dilemmaer og udfordringer, om den pædagogiske praksis bliver problematiseret, om der sættes spørgsmålstegn ved både fælles og individuelle erfaringer fra praksis, eller om der konfronteres grundlæggende pædagogiske og didaktiske forståelser samt værdier i de lærerkollegiale begivenheder. Dette ud fra en betragtning af, at disse forhold ofte anses for at være afgørende for at indfri de positive forventninger, som er beskrevet ovenfor (Andrews-Larson et al., 2017; Horn et al., 2017; Vangrieken & Kyndt, 2020).

Analysen af, hvordan fælles undervisning kan fungere, har overordnet set drejet sig om at undersøge lærernes nonverbale og verbale handlinger i de observerede undervisningssituationer, og om der er tegn på, at handlingerne har en indvirkning på udfoldelsen af undervisningen. I gennemlæsningen af det empiriske materiale tog jeg afsæt i analytiske spørgsmål, fx hvorvidt og hvor meget lærerne kommunikerede undervejs i fælles undervisningssituationer, hvordan der blev kommunikeret, hvorvidt kommunikation forekom på særlige tidspunkter eller i forbindelse med særlige hændelser, og om lærernes fælles aktivitet syntes at være fast struktureret eller opstod mere tilfældigt. Derudover har jeg i gennemlæsningen af materialet forsøgt at registrere, om og hvordan lærernes interaktioner påvirkede igangværende begivenheder, igangsatte nye begivenheder, eller om fx stemninger i klasserummet ændredes i sammenhæng med lærernes interaktioner. For at spore mig ind på indvirkningen af lærernes interaktion i undervisningssituationer har jeg identificeret øjeblikke i det empiriske materiale, hvor der opstod forstyrrelser eller udfordringer i undervisningen, og sammenholdt disse med situationer, hvor undervisningen umiddelbart fungerede.

Undervejs har jeg sammenholdt mine analyser af observationsdata med lærernes udsagn om betydningen af den kollegiale aktivitet, som jeg har fået adgang til via interviews og de løbende samtaler med lærerne.

De analytiske læsninger af lærerkollegiale begivenheder rettet mod pædagogisk praksis efterlod mig med et billede af, at de lærerkollegiale begivenheder – på trods af at kredse om pædagogisk praksis – kun i mindre grad forekom at være rettet mod udvikling af praksis. I forsøget på at kunne forstå og forklare dette forhold gennemgik jeg begivenhederne endnu en gang, denne gang med afsæt i den skitserede teoretiske forståelse af begivenheder og begivenhedsstrukturer samt den begivenhedsteoretiske forståelse af forholdet mellem kontinuitet og forandring. Derudover fandt jeg inspiration i litteratur, der på forskellig vis anskuer lærersamarbejde i lyset af usikkerhed (Gideon et al., 2022; Starrett et al., 2023; Twyford et al., 2017; Van Lare & Brazer, 2013). Analyserne af sammenhængen mellem lærerkollegial aktivitet og pædagogisk praksis med fokus på, hvordan aktiviteten udfoldes i relation til usikkerhed, præsenteres i kapitel 7.

### **Operationalisering af lærerkollegiale begivenheder som analytiske enheder**

I dette afsnit redegøres som en afslutning på gennemgangen af studiets analysestrategi for operationaliseringen af lærerkollegiale begivenheder som analytiske enheder.

Som nævnt definerer jeg lærerkollegiale begivenheder som *begivenheder, hvori lærere mødes som lærere, og der etableres forbindelser mellem dem*. Begrebet rummer som tidligere beskrevet en bred tilgang til den lærerkollegiale aktivitet, som gør det muligt at få blik for formelle såvel som uformelle dimensioner. I det empiriske materiale har jeg markeret lærerkollegiale begivenheder ud fra fire sammenhængende forhold:

1. Minimum to lærere mødes. Når jeg har fulgt lærere, mødes de løbende med andre organisatoriske aktører såsom pædagoger, ledelsespersoner og ressourcepersoner. Da mit centrale fokus er på lærerkollegialitet, har jeg i identifikationen af lærerkollegiale begivenheder kun inddraget de momenter i det empiriske materiale, hvor lærere er involveret. Jeg har dog inddraget øjeblikke, hvor også andre aktører end lærere har været involveret i de

tilfælde, hvor der minimum har været to lærere til stede ud over de resterende aktører. At lærere mødes, betyder ikke nødvendigvis, at de interagerer direkte. Fx har jeg også markeret fælles undervisningssituationer som lærerkollegiale begivenheder, på trods af at lærerne her ikke nødvendigvis retter deres fokus mod hinanden, men mod eleverne. Jeg anser dog fælles undervisning som et særligt aspekt ved den lærerkollegiale organisering og har derfor vurderet, at det har været nødvendigt at inddrage disse i analysen med henblik på at beskrive udfoldelsen af den lærerkollegiale aktivitet på de undersøgte skoler.

2. At lærere mødes *som* lærere. Jeg har markeret lærerkollegiale begivenheder, når lærerne mødes i deres egenskab af at være lærere. Det vil sige, at jeg ikke har markeret en lærerkollegial begivenhed, når lærerne udelukkende mødes om ikke-arbejdsrelaterede anliggender. Det forekommer, at jeg har markeret lærerkollegiale begivenheder, hvor der indgår en ikke-arbejdsrelateret dimension, men i så fald skyldes det, at det ikke-arbejdsrelaterede overlapper og fremstår som integreret i det arbejdsrelaterede. Derfor er det i observationsmaterialet markeret som en lærerkollegial begivenhed.
3. Lærerkollegiale begivenheder opstår forskellige steder, og med et skifte i sted har jeg markeret en afgrænsning af en lærerkollegial begivenhed. I det empiriske materiale har jeg markeret flere forskellige begivenheder samme sted, men ikke markeret begivenheder, som sker på tværs af flere forskellige steder. Med det menes, at jeg eksempelvis har opdelt en lærers bevægelse gennem personalerummet i forskellige begivenheder, på trods af at stedet for aktiviteten ikke skifter. I de tilfælde har afgrænsningen i stedet knyttet sig til et skifte i involverede aktører; altså hvis læreren i personalerummet eksempelvis har kommunikeret med forskellige kollegaer efter hinanden.

4. Lærerkollegiale begivenheder finder sted på forskellige tidspunkter og kan være af forskellig varighed. Således kan både et timelangt teammøde og en kort ordveksling på gange forstås som lærerkollegiale begivenheder. Markeringen af begivenheder med hensyn til varighed har været guidet af skift i involverede aktører og bevægelser på tværs af steder.

For at styrke validiteten i opdelingen af det empiriske materiale i begivenheder har jeg endvidere forholdt den til en vurdering af, om de markerede begivenheder fremstår socialt meningsfulde for de involverede lærere (Feddersen, 2020, s. 171). Vurderingen er udsprunget af min oplevelse af at have gennemlevet det, der er sket, sammen med de lærere, jeg har fulgt. I mine løbende samtaler og interviews med lærerne samt deres interne kollegiale samtaler har jeg noteret, hvordan de selv italesætter og iscenesætter de kollegiale interaktioner, jeg har observeret. Dette har dannet et udgangspunkt for at kunne forstå, hvordan lærerne selv opdeler deres løbende aktivitet i begivenheder, og hvorvidt min konstruktion i den sammenhæng fremstår pålidelig. Når lærere fx refererer til et tidligere eller fremtidigt teammøde i deres samtaler eller fortæller, at et aspekt af deres kollegiale samarbejde er at koordinere undervisning med deres teamkollegaer, fremstår det som sandsynligt, at lærerne kan genkende min afgrænsning af teammødet som meningsfulde begivenheder i sammenhæng med deres samarbejdspraksis. Det samme gælder fx en interaktion i personalerummet, hvori næste times undervisning koordineres.

Udover at sandsynliggøre, at min analytiske konstruktion vil være meningsfuld for undersøgelsens involverede aktører, har jeg med den systematiske kodning og opbygningen af begivenhedsdiagrammerne forsøgt at tydeliggøre mine valg og gøre konstruktionen transparent for på den måde at styrke analysens troværdighed.



## 5 Lærerkollegial aktivitet: Hvor og hvordan?

Dette kapitel indleder analysen af udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet i praksis på de undersøgte skoler. Ud fra en opfattelse af, at besvarelsen af studiets undersøgelsesspørgsmål kræver en bred analyse af de forskellige dimensioner af udfoldelsen af aktiviteten på skolerne, handler kapitlet om, *hvor* lærerkollegial aktivitet sker, og *hvordan* lærerkollegial aktivitet opstår. Kapitlet indledes med et uddrag fra det empiriske observationsmateriale, som bruges til at synliggøre den flowlignende karakter af lærernes arbejde og til at anskueliggøre et perspektiv på lærerkollegial aktivitet som begivenheder, der opstår i dette flow. Derefter introduceres tre begivenhedsdiagrammer, som visualiserer den begivenhedsbaserede analyse af udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet på de tre skoler. Med afsæt i de tre diagrammer og en række empiriske eksempler fremhæver jeg, hvordan den observerede aktivitet på alle tre skoler udfoldes i begivenheder, der opstår alle de steder, hvor lærernes arbejde udspiller sig. Jeg viser også, at den observerede lærerkollegiale aktivitet spænder mellem formelle planlagte begivenheder og spontane begivenheder, der opstår mere uforudsigeligt i hverdagens flow. Derudover peger jeg på, at lærerkollegiale begivenheder aktualiseres i et relationelt forhold mellem begivenhedens afsæt og de måder, hvorpå de involverede lærere inddrager, fortolker og forhandler deres erfaringer og forventninger i begivenheden. I denne sammenhæng tydeliggøres det, at de aktualiserede begivenheder indgår i en dynamisk og ikke-determinerende relation til bredere begivenhedsstrukturer.

## Lærerkollegial aktivitet på tværs af praksis

Nedenfor præsenteres et længere empirisk eksempel, som viser et udsnit af det som læreren, Jakob, beskriver som en normal mandag på Skole-A. Jeg inddrager dette på trods af dets længde, da det anskueliggør studiets perspektiv på, hvordan lærerkollegial aktivitet udfoldes som begivenheder, der opstår i hverdagens flow på tværs af steder. Derudover viser eksemplet, at det er vanskeligt på forhånd at afgøre, om begivenheder forskellige steder er mere eller mindre væsentlige eller substantielle i et praksisforbedrende perspektiv. I eksemplet har jeg markeret begyndelsen af samarbejdsbegivenheder med et nummer:

[1.01] Jeg følger Jakob ind i lærernes fælles arbejdsrum. Arbejdsrummet består af mindre grupperinger af skriveborde samt et lidt større bord i midten af lokalet. De enkelte skriveborde og de opslagstavler, der fylder væggene i lokalet, er prydet med en blanding af personlige genstande, forskellige sjove citater og udprint af værdisæt eller læringsmodeller af forskellig art. Jakob sætter sig ved sit skrivebord og henvender sig til læreren, Mads, der sidder over for ham: ”Vi skal lige stikke hovederne sammen senere, ikke?” ”Ja – det kan blive på fredag mellem 15 og 16!” svarer Mads grinende. Jakob griner tilbage, og de aftaler, at de lige må finde ud af, hvornår de kan mødes. Jakob orienterer sig derefter et øjeblik på Aula på sin iPad, inden han samler sine ting og forlader arbejdsrummet for at bevæge sig mod dagens første lektion i 6. klasse.

Efterfølgende underviser Jakob 6. klasse, hvorefter han går hen i personalerummet. [1.02] En kollega kommer forbi og siger til Jakob, at de lige må tale sammen lidt senere. Der aftales ikke et konkret tidspunkt. ”Det der er der meget af,” siger Jakob til mig, mens en tredje lærer, Camilla, stiller sig ved bordet. Jakob og Camilla begynder at tale om et undervisningsforløb, som kører parallelt i 6.-klasserne. De to lærere fortæller, hvor langt i forløbet de hver især er, og aftaler at tales ved senere for også at vende

situationen med 6.-klassernes tredje dansklærer. Lærerne bryder efterfølgende op, da næste undervisningslektion skal til at gå i gang.

[1.03] I lektionen arbejder eleverne i grupper omkring det føromtalt undervisningsforløb. Jakob sidder ved en gruppe elever, da Camilla kommer ind i klassen med et par elever fra sin klasse. Camilla spørger Jakob, om han kan hjælpe eleverne med at komme videre. Jakob har tilsyneladende noget særlig viden, så Camilla har foreslået eleverne, at de spørger ham til råds. Han spørger eleverne, hvad de vil have hjælp til, og fortæller dem dernæst ganske kort, hvad de kan gøre for at komme videre.

Da lektionen er overstået, går Jakob igen mod personalerummet, [1.04] hvor han finder et par af sine kollegaer. ”Er du klar til møde senere?” spørger den ene kollega Jakob med henvisning til eftermiddagens fagudvalgsmøde. Jakob siger, at han har meldt sig til idrætsudvalget, men at læreren, der skulle stå for det, er blevet syg, så nu skal han finde ud af, hvad han så gør. Imens kommer endnu en lærer ind i rummet. Jakob henvender sig til ham og siger, at de lige skal tale sammen i eftermiddag.

Først og fremmest underbygger udsnittet af Jakobs hverdag en pointe om lærerarbejdet, som eksempelvis Mardahl-Hansen (2018, s. 38, 45) har fremstillet, nemlig at det kan betragtes som et flow af forskelligartede aktiviteter. Derudover viser eksemplet, hvordan lærerkollegiale begivenheder opstår i relation til og væves ind i dette aktivitetsflow. Endelig tydeliggør udsnittet den stedlige variation, som præger den lærerkollegiale aktivitet, som Jakob indgår i. Vi ser, hvordan Jakob begynder dagen i arbejdsrummet, hvori han og hans klasselærerkollega forsøger at finde tid til et senere møde; vi ser, hvordan personalerummet danner rammen for Jakob og hans dansklærerkollegas opfølgning på et fælles undervisningsforløb og derudover planlægningen af et senere, mere struktureret møde om forløbet; vi ser, hvordan samme dansklærerkollega bevæger sig ind i den lektion, som Jakob er i gang med at undervise i, for at få ham til at hjælpe elever fra parallelklassen;

vi ser, hvordan der i personalerummet både er løs snak og planlægning af senere møder; og vi hører, hvordan dagens senere skemalagte fagudvalgs møde diskuteres. Det synes således at være tydeligt, at de lærerkollegiale begivenheder, læreren Jakob indgår i, ikke er afgrænsede til særlige steder eller rum, men spænder over hele praksis.

Udsnittet af Jakobs hverdag illustrerer, hvordan lærerkollegiale begivenheder kan opstå på tværs af lærernes opgaver spredt ud over de steder, de bevæger sig. Desuden synes det vanskeligt på forhånd at afgøre, at aktivitet knyttet til specifikke steder er mere væsentlig eller substantiel i forhold til fx udvikling af pædagogisk praksis end aktivitet andre steder. Disse dimensioner – den indholdsmæssige dimension af den lærerkollegiale aktivitet og sammenhængen med pædagogisk praksis – vender jeg tilbage til i analysens anden del og tredje del i kapitel 6 og 7.

Billedet af den stedlige variation i den lærerkollegiale aktivitet, som Jakob indgår i, genfinder jeg i det empiriske materiale fra alle tre undersøgte skoler. Der synes dog også at være forskel på, hvor aktiviteten udfoldes skolerne imellem. For at kunne undersøge gennemgående mønstre og forskelle har jeg konstrueret tre begivenhedsdiagrammer ud fra det empiriske observationsmateriale. De tre diagrammer kan anskues som kort over, hvor lærerkollegial aktivitet udfolder sig på undersøgelsens tre skoler gennem den tid, jeg skyggede de deltagende lærere i deres daglige praksis. I diagrammerne har jeg på baggrund af en analytisk afgrænsning af observationsmaterialet i lærerkollegiale begivenheder indtegnet, hvor lærere mødes og interagerer. Jeg har markeret begivenheder med cirkler i diagrammerne og derudover opdelt dem i blå og orange farver, som henviser til, om begivenhederne opstår som planlagte eller spontane. Begivenhedernes udspring vender jeg tilbage til i det efterfølgende afsnit.

Med diagrammerne har jeg søgt at visualisere, at perspektivet på lærerkollegiale begivenheder som spredt ud over praksis gør sig gældende på alle undersøgelsens skoler og for alle fem lærere, jeg har fulgt. På Skole-A opstår lærerkollegiale begivenheder således i møderum, men også på skolens gangareal, mens lærerne er på kursus, i personalerummet, i klasserummet og ikke mindst i skolens arbejdsrum. På Skole-

B er læreren, Maria, involveret i lærerkollegiale begivenheder i klasserummet, i årgangsteamets fællesrum, under en ekskursion til et museum og i møderummet til det ugentligt tilbagevendende årgangsteam-møde. På lignende vis opstår lærerkollegiale begivenheder på Skole-C både på skolens legeplads, når læreren, Henrik, støder ind i en kollega på gangen, i klasserummet, i personalerummet og i forskellige mødelokaler.

Som det fremgår i begivenhedsdiagrammerne (se bilag 4), udfoldes den lærerkollegiale aktivitet på alle tre skoler flere forskellige steder. Der er dog også nogle gennemgående forskelle på, hvor lærerkollegial aktivitet udfoldes på skolerne. Der er blandt andet flere lærerkollegiale begivenheder i klasserummet på Skole-C, end det er tilfældet på Skole-B og i særdeleshed på Skole-A. Dette forklarer jeg til dels med, at der generelt synes at være mere fælles undervisning i indskoling, end der er i udskoling, hvor lærerne, jeg har fulgt på Skole-A, arbejder. Derudover har klasserne på den årgang, som jeg observerer på Skole-C, en række elever, der er blevet tildelt ekstra ressourcer, hvilket udmøntes i støttetimer til lærerne. Støttetimerne anvendes i flere tilfælde som delt undervisning. En anden synlig forskel er, at jeg ikke har registreret nogen lærerkollegiale begivenheder i personalerummet på Skole-B, hvorimod en betydelig del af begivenhederne på Skole-A og Skole-C opstår der. Skole-B er imidlertid opdelt i to separate bygninger, hvor udskoling og mellemtrin hører til i den ene, mens indskoling er placeret i den anden. På indskolingsafdelingen, hvor læreren Maria har sin primære gang, er der intet større personalerum, men der er derimod indrettet mindre fællesrum for årgangene. Som det ses i begivenhedsdiagrammerne, udfoldes en del af den lærerkollegiale aktivitet, som Maria deltager i, således i fællesrummet i stedet for personalerummet, som det er tilfældet på de andre skoler.

En forskel, jeg vil forholde mig nærmere til, er, at en væsentlig del af den lærerkollegiale aktivitet på Skole-A opstår i lærernes arbejdsrum, hvorimod det ikke er tilfældet på hverken Skole-B eller Skole-C. Som det ses i diagrammerne, registrerer jeg således ingen lærerkollegiale

begivenheder i arbejdsrummene på Skole-B og Skole-C, mens de lærerkollegiale begivenheder i arbejdsrummene på Skole-A udgør ca. halvdelen af alle analyserede begivenheder på skolen. Forskellen er dels væsentlig, i og med at etableringen af fælles arbejdsrum har været et anliggende på de fleste danske folkeskoler siden skolereformen i 2014; dels også fordi fælles arbejdsrum kan betragtes som et element i en nyere ide om at omforme skolens fysiske rammer med henblik på at forandre læreres lærerkollegiale aktivitet.

### Om arbejdsrum som lærerkollegiale steder

I forbindelse med folkeskolereformen 2014 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2013) og den samtidige lov 409 om læreres arbejdstid og -vilkår (Beskæftigelsesministeriet, 2013), der bekendtgjorde, at lærerne nu havde tilstedeværelsespligt på skolen i hele arbejdstiden, blev der på de fleste af landets folkeskoler på forskellig vis indrettet fælles arbejdsrum til skolens organisatoriske enheder. Arbejdsrummene må i den henseende forstås som nødvendige, i og med at der ikke tidligere havde været faciliteter til alle medarbejders fulde tilstedeværelse.

Derudover kan etableringen af fælles arbejdsrum dog også forstås som en mulighed for strukturelt at understøtte udviklingen af lærersamarbejde på skolerne. Med udgangspunkt i Lorties karakteristik af skolens "æggebakkestruktur" (2002, s. 14 [min oversættelse]), en karakteristik, der refererer til skolens organisering i adskilte og isolerede enheder, hvor hver klasse er adskilt fra de andre, og hvor læreren har fuld autonomi inden for sit eget klasseværelse, har flere beskæftiget sig med skolens fysiske miljøer i sammenhæng med lærerkollegial aktivitet og samarbejde (fx Bradbeer, 2016; Sigurðardóttir, 2019). Afsættet er blandt andet en formodning om, at det at skabe fysiske rum, hvor lærere er placeret sammen, i højere grad muliggør fælles planlægning, samarbejde og videndeling blandt lærere (Bradbeer, 2016). Som Bradbeer (2016) beskriver, er der til tænkningen om denne nye generation af fysiske miljøer i skolen knyttet begreber som fleksibilitet, mobilitet og åbenhed, og målet synes at være at nedbryde mure i fysisk såvel som metaforisk forstand.

På studiets undersøgte skoler er der også indrettet fælles arbejdsrum til lærerne, og observationerne viser, at lærere arbejder i arbejdsrummene ved forskellige lejligheder. Der er dog som nævnt væsentlig forskel på omfanget af lærernes arbejde i arbejdsrummene, og hvorvidt lærerne primært arbejder for sig selv, eller om deres tilstedeværelse i arbejdsrummene synes at lede til lærerkollegiale begivenheder. På Skole-A nævner både skolens leder og lærerne, jeg følger, at de primære team "bor" sammen i arbejdsrummene. Rummene er udsmykket med en blanding af personlige genstande og genstande – som fælles skemaer eller opslag – der vedrører hele teamet, og både Jakob og Rikke interagerer i vidt omfang med deres kollegaer i arbejdsrummene. Jeg får i løbet af mine observationer en fornemmelse af, at rummene udgør centrale mødesteder for lærerne og i det hele taget er et omdrejningspunkt for lærernes daglige praksis. På Skole-B forklarer Maria, at der stort set aldrig er fyldt i det fælles arbejdsrum, hvor hun har arbejdsplads. Det samme indtryk får jeg i løbet af den tid, jeg tilbringer på skolen. Arbejdsrummet er placeret på en anden etage end den, hvor de klasser ligger, som Maria og hendes primære team underviser, og samarbejdsaktiviteten (og størstedelen af lærernes samlede aktivitet) udspiller sig hovedsageligt i det fælles lokale, som ligger i direkte forlængelse af klasserne. På Skole-C er der etableret fælles arbejdssteder for henholdsvis indskolings-, mellemtrins- og udskolingslærerne. Som det er tilfældet på Skole-B, observerer jeg dog ikke lærerkollegial aktivitet i arbejdsrummene på Skole-C. Ida fortæller, at hun en gang imellem sætter sig på sin arbejdsplads, da hun så også kan tale med sine kollegaer, men hun kan også godt lide at tage hjem og selv styre, hvornår hun forbereder sig. Ved en anden lejlighed fortæller Henrik ligeledes, at han ikke oplever, at der er mange, der bliver efter dagens sidste undervisning.

Arbejdsrummene på de tre skoler fungerer forskelligt i lærernes praksis, og det er tydeligt, at det at etablere fælles arbejdsrum ikke automatisk leder til øget lærerkollegial aktivitet i arbejdsrummene. Som lærerkollegiale steder fremstår arbejdslokalerne på Skole-B og C således uforløste.

Der forekommer på den ene side at være nogle fysiske og praktiske forhold i spil her. Arkitektonisk er Skole-A indrettet således, at arbejdsrummene er placeret i midten af to fløje med klasselokaler, og hvor arbejdsrummene på Skole-A ligger i relativ nærhed til personalerummet, ligger det længere væk på Skole-B og Skole-C. Placeringen af rummene i forhold til lærernes daglige gang synes altså at spille en rolle.

På den anden side forekommer forskellen i aktiviteten i arbejdsrummene også at knytte sig til den mening, der skabes i og om rummene. Ida beskriver, at hun ofte hellere vil forberede sin undervisning hjemme, hvilket hun med Henriks betragtning ikke synes at være ene om. Den måde, hvorpå lærerne på Skole-C beskriver deres forhold til arbejdsrummet, forekommer at kredse om en distinktion mellem at arbejde i arbejdsrummene eller tage hjem. Dette kan ses i lyset af, at arbejdsrum som nævnt blev etableret i forlængelse af, at arbejdstidsreglerne blev ændret og på mange skoler medførte tilstedeværelsespligt for lærerne. På Skole-C valgte ledelsen ikke at indføre tilstedeværelsespligt, men ikke desto mindre inddrages spørgsmålet om tilstedeværelse i lærernes overvejelser om deres brug af arbejdsrummet. På Skole-C knytter meningen, der skabes om arbejdsrummene, sig således til en afvejning af, om det at arbejde i arbejdsrummet bidrager med noget særligt i modsætning til at tage hjem. Der etableres på den måde en adskillelse mellem arbejdsrummet og noget andet. Arbejdsrummet bliver til noget 'ekstra' i forhold til resten af praksis, og i dette tilfælde fravælges arbejdsrummet. På Skole-A ser rummet derimod ikke ud til at være et 'ekstra' sted, men et sted, der er sammenvævet med det daglige liv. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at læreren Rikke under et koordinatormøde fortæller, at hun vil udvikle nogle visuelle oversigter over lærernes fælles arrangementer, som kan placeres i arbejdsrummet. Hensigten er på den måde at fæstne lærernes fælles overblik til rummet i modsætning til, at det blot placeres online, som det er tilfældet på det tidspunkt. Dette indikerer, at det her ikke gælder om at få lærerne til at være til stede i arbejdsrummet, men om at udvikle, hvor-



dan rummet fungerer. Der er altså allerede etableret et samlingssted, som der bygges videre på.

Forskellen mellem, hvordan arbejdsrummene fungerer på skolerne, synes at understøtte en forståelse af, at etableringen af rummene, som Bradbeer skriver, kun er en "finished beginning and a starting point" (2016, s. 76). I stedet for at betragte etableringen af arbejdsrum som et fuldført element eller faktor i udviklingen af lærernes samarbejde kan rummene i højere grad ses som "places in states of becoming" (Dovey, 2009, s. 3). Arbejdsrummene konstitueres som steder i et relationelt forhold til de begivenheder, der løbende finder sted i og omkring dem (Hussenot et al., 2020), hvad enten disse begivenheder er ændringer i arbejdstidsregler eller, som læreren Maria på Skole-B forklarer, en oplevelse af, at relationen til den nærmeste kollega i arbejdsrummet blot resulterer i udveksling af kopier. Som Bradbeer (2016) noterer, er skoler i forvejen komplekse, og arbejdsrummene bringer i den henseende ekstra kompleksitet med sig, som lærerne må håndtere og integrere (eller afvise) i den eksisterende praksis.

At der ikke er en enkel sammenhæng mellem strukturelle tiltag som etableringen af fælles arbejdsrum og lærerkollegial aktivitet, underbygges af resultater fra studier om fysiske miljøer i skolen og pædagogisk praksis, som også peger i forskellige retninger (Imms, 2016). Der er resultater, der indikerer, at etableringen af åbne rum øger lærernes samarbejde (Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016), men i andre studier om lærersamarbejde påpeges det, at der ikke kan findes en klar sammenhæng mellem strukturelle betingelser for læreres samarbejde og deres reelle samarbejde (fx Vangrieken et al., 2015). Med afsæt i opmærksomheden på forholdet mellem den strukturelle rammesætning af lærerkollegial aktivitet og den faktiske aktivitet vil jeg i de følgende afsnit analysere forskelle i afsættet eller udspringet for de lærerkollegiale begivenheder på skolerne og udforske, hvordan aktiviteten opstår.

## Lærerkollegial aktivitet som planlagte og spontane begivenheder

I det foregående afsnit har jeg fokuseret på, *hvor* lærerkollegial aktivitet opstår på de tre undersøgte skoler, og jeg er kommet ind på relationen mellem skolens fysiske steder og udfoldelsen af den lærerkollegiale aktivitet. I det følgende afsnit udbygges beskrivelsen af lærerkollegial aktivitet ved at spørge til, hvilket udspring den opstår af på skolerne. Dette udgør afsættet for en dybere forståelse af, *hvordan* lærerkollegial aktivitet opstår.

I analysen har jeg inddelt lærerkollegiale begivenheder i to overordnede kategorier, som knytter sig til begivenhedernes udspring: planlagte begivenheder og spontane begivenheder. I afsnittet vil jeg først beskrive planlagte begivenheder og analysere forskellige former af disse begivenheders forskelligartede udspring. Dernæst kommer jeg ind på spontane begivenheder, og hvordan de adskiller sig fra planlagte. Afsnittet afsluttes med et perspektiv på begivenhedernes sammenvævning i praksis og en overvejelse af den analytiske værdi af kategoriseringen af lærerkollegiale begivenheder.

### Planlagte begivenheder

Planlagte begivenheder er karakteriseret ved, at de udspringer af en tidligere beslutning om at etablere lærerkollegial aktivitet. Ved planlagte lærerkollegiale begivenheder er det altså på forhånd besluttet, at begivenheden skal involvere en eller flere lærerkolleger. Som nævnt tidligere har jeg i begivenhedsdiagrammerne inddelt de analyserede lærerkollegiale begivenheder i to farver, som markerer forskellen på, om begivenhederne er planlagte eller opstår spontant.

Der er forskellige former for planlagte lærerkollegiale begivenheder. De tilbagevendende ugentlige årgangsteammøder, som finder sted på alle tre skoler, er eksempler på én form for planlagte begivenheder. Derudover er der på alle skoler undervisning, som på forhånd er rammesat som fælles eller delt undervisning mellem to eller flere lærere. I det indledende observationsuddrag fremgår det også, at Jakob skal

deltage i eftermiddagens tilbagevendende fagudvalgsmøde, som er fælles for hele skolen. Endvidere følger jeg lærerne Jakob og Rikke til et kompetenceudviklingskursus med deltagere fra flere af kommunens skoler. Det, der synes at være fælles for denne form for planlagte begivenheder, er, at de ikke er besluttet af lærerne selv, men er afstedkommet af ledelsesmæssige beslutninger af forskellig art. Disse begivenheder kan siges at udgøre en væsentlig del af det, der andetsteds beskrives som formel samarbejdsaktivitet (Jones & Dexter, 2014; Kyndt et al., 2016; Weddle, 2022; Weddle et al., 2019). Dette er kendetegnet ved at være "structured in terms of time, space, goals, and support" (Kyndt et al., 2016, s. 1113) og følger med en forventning om deltagelse (Jones & Dexter, 2014). Et aspekt ved dette er, at lærerne automatisk er involveret qua deres organisatoriske medlemskab. Den ledelsesinitierede planlagte kollegiale aktivitet udgør dog blot én del af den planlagte aktivitet på de undersøgte skoler.

Der er også en del planlagte lærerkollegiale begivenheder, der udspringer af beslutninger truffet af lærerne. På Skole-A planlægger Jakob som allerede beskrevet både et senere møde med klasseteamkollegaen Mads om kommunikation med forældre, og med fagteamkollegaen Camilla besluttet det at holde et møde om et danskforløb, så lærerne kan opdatere hinanden om klassernes progression i forløbet. Derudover oplever jeg, hvordan Jakob og to fagkollegaer i idræt planlægger deres fælles forberedelse af idrætsundervisning, og hvordan Rikke aftaler at mødes med sin klasseteamkollega Morten for at forberede skole-hjem-samtaler. Som Jakob selv udtrykker det, forekommer der "meget" løbende planlægning af senere kollegial aktivitet på skolen. Denne form for planlagte begivenheder opstår omkring løsningen af en bred vifte af arbejdsopgaver, og selvom der kan være en grundlæggende forventning fra ledelsen om, at lærerne løser arbejdsopgaver i fællesskab, er deltagelsen i højere grad styret af lærerne, end det er tilfældet i den rent ledelsesbeslutede aktivitet. Desuden er den lærerbeslutede aktivitet mere end den ledelsesbeslutede knyttet til alle de uforudsete begivenheder, som løbende opstår i hverdagens flow. Som reaktion på det uforudsete er de løbende planlagte begivenheder foranlediget af et

oplevet behov for at reagere på en omstændighed. Som Jakob siger til kollegaen Mads: ”Vi skal lige stikke hovederne sammen senere, ikke?” Etableringen af et senere møde er altså i dette tilfælde et resultat af den specifikke omstændighed, at en elevs forældre har kontaktet lærerne med en bekymring vedrørende deres barn. Forskellige planlagte lærerkollegiale begivenheder bliver således etableret på basis af forskellige beslutningsgrundlag, og en stor del af aktiviteten fremkommer som led i den fortsatte sammenvikling mellem uforudsete opståede begivenheder og behovet for at håndtere disse.

### Spontane begivenheder

Ud over den planlagte aktivitet sker lærerkollegial aktivitet på alle tre skoler spontant. Den spontane aktivitet udgøres af begivenheder, som ikke udspringer af en foregående beslutning om at interagere, men opstår pludseligt som noget, ’der bare sker’ i praksis. De spontane begivenheder adskiller sig altså fra de planlagte, ved at de ikke er en del af den formelle dimension af den lærerkollegiale aktivitet. Når man iagttaget lærerkollegial aktivitet på de tre skoler gennem de tre begivenhedsdiagrammer, ses det, at spontane begivenheder opstår på størstedelen af skolernes steder, og de udgør en mindst lige så stor del af den lærerkollegiale aktivitet som planlagte begivenheder. Den mest markante forskel på skolerne er, at arbejdsrummet på Skole-A danner ramme for en betydelig mængde spontane begivenheder, som ikke forekommer på Skole-B og Skole-C.

Spontane lærerkollegiale begivenheder opstår fx i arbejdsrummet på Skole-A [1.56], hvor læreren Søren sidder ved sin computer, hvorefter kollegaen Morten træder ind i lokalet. Søren henvender sig til Morten for at høre, om han vil bruge et øjeblik tid på at se en besked, han har skrevet til en elevs forældre. Søren forklarer kort for Morten, at brevet skyldes en særlig situation med den pågældende elev, hvorefter Morten læser beskeden på Sørenskærm. Efter at have gennemlæst beskeden siger Morten til Søren, at det er en fin besked. De to taler lidt videre om situationen med eleven, inden en efterfølgende begivenhed [1.57] igangsættes, da kollegaen Heidi stikker hovedet ind ad døren til arbejds-

rummet og begejstret fortæller Morten og Søren om en oplevelse, hun har haft med en fælles gruppe elever. Heidi betegner oplevelsen som en succesoplevelse, hvortil Morten og Søren svarer, at det lyder godt. De to overlappende begivenheder eksemplificerer den spontanitet, der præger en stor del af den lærerkollegiale aktivitet på skolerne. Søren er egentlig i gang med at løse en individuel arbejdsopgave, men med Mortens indtræden i arbejdsrummet opstår der en mulighed for, at beskeden til forældrene og den tilknyttede elevsituation kan gøres til et fælles anliggende mellem de to lærere. Begivenheden opstår således først som en mulighed og dernæst som følge af etableringen af en forbindelse mellem Søren og Morten om Sørens arbejdsopgave. Det samme kan siges at gælde for det efterfølgende moment, hvor Heidi griber den opståede mulighed for at fortælle kollegaerne om sin oplevelse af en gruppe elever, som allerede i en eller anden grad figurerer som et fælles anliggende for lærerne.

På Skole-B består den spontane kollegiale aktivitet blandt andet i begivenheder som [2.23], hvor lærerne Maria og Hanne, mens de spiser frokost og drikker kaffe, taler om, hvad der skal ske i deres kommende fælles undervisning. De beslutter, at de ikke vil dele klassen op, men i stedet være til stede sammen i undervisningen. På den måde kan Maria samtidig få mulighed for at introducere hele klassen til det, de skal arbejde med, mens hun er på ferie det næste stykke tid. Lærerne har i dette tilfælde ikke på forhånd planlagt at skulle diskutere deres kommende undervisning under frokosten. Aktiviteten opstår mere, som det også er tilfældet i de ovenfor eksemplificerede begivenheder på Skole-A, som en mulighed, der bliver grebet. Lærernes kommende fælles undervisning er skemalagt og som sådan uundgåelig. Planlægningen af undervisningen er dog ikke rammesat, og det synes altså først og fremmest at være kombinationen af lærerens fælles tilstedeværelse og nødvendigheden i at forholde sig til en række forestående begivenheder, der her ligger til grund for den lærerkollegiale aktivitet mellem Maria og Hanne.

En væsentlig del af den spontane kollegiale aktivitet på skolerne opstår netop i forbindelse med, at det fremstår som nødvendigt at forholde sig til kommende eller overståede begivenheder. Dette kommer ligeledes til udtryk på Skole-C [3.17], hvor lærerne Ida og Peter taler sammen i klassen umiddelbart efter afslutningen på deres fælles undervisning i 3. klasse. Begivenheden opstår, da Ida, som har brugt det meste af timen uden for klassen med en enkelt elev, spørger Peter, om han havde givet lov til, at tre elever måtte tage bamser frem i løbet af timen. Peter forklarer, at han sad sammen med en enkelt elev, som var meget udfordret, og derfor ikke havde set eleverne med bamserne. Ida svarer ”ok”, og at hun ”nemlig aldrig ville give lov til det”. Peter siger igen, at han jo sad med ryggen til eleverne. Peter fortæller dernæst Ida om situationen med eleven, som han oplevede som meget udfordrende. Ida siger, at det er noget, de skal tage op sammen. For hun har også haft stigende bekymringer. Ida igangsætter her interaktionen med Peter ved at spørge til en opstået episode fra undervisningen. Peters svar iscenesætter dernæst et behov for, at lærerne i fællesskab må forholde sig til den pågældende elev, som de nu begge har bekymringer om. Som i de foregående eksempler på begivenheder synes oplevelsen af nødvendighed dermed også at spille en rolle i aktiviteten hos Ida og Peter.

Oplevelsen af nødvendighed varierer på tværs af de præsenterede eksempler. I det første eksempel på Skole-A er nødvendigheden ikke indledningsvis en fælles dimension, men mere en personlig oplevelse for Søren. Det må antages, at Søren skriver et brev til forældrene, fordi han føler, det er nødvendigt. Selvom det ikke umiddelbart er nødvendigt for Morten at hjælpe Søren, så begynder en fælles indsats at tage form, når Søren deler sin opfattelse af nødvendighed med Morten. På Skole-B, derimod, er det fastlagt, at Maria og Hanne skal arbejde sammen om undervisningen. Derfor er det nødvendigt for dem at forberede sig på den kommende situation sammen. Her er nødvendigheden knyttet til uundgåeligheden i fremtidige begivenheder, hvor lærerne skal være fælles. I det sidste eksempel, Skole-C, opstår behovet for at handle sammen i interaktionen mellem de to lærere. Når Ida spørger til Peters undervisning, er der ikke en fremtidig hændelse, de skal for-

holde sig til. Det er først i Peters respons, at der opstår en opmærksomhed om en mulig fremtid (og en potentielt udfordret elev), som lærerne ifølge Ida bør adressere sammen.

Samlet set viser de beskrevne spontane lærerkollegiale begivenheder, at disse igangsættes af lærerne selv og knytter sig til "contingencies of the moment" (Emirbayer & Mische, 1998, s. 962) eller det uforudsigeligt opståede i praksis. Samtidig synes spontan lærerkollegial aktivitet at opstå med afsæt i en oplevelse af nødvendighed, som på forskellig vis indrammer og/eller fremkommer i praksis.

### **Overlap og sammenvævning af begivenheder**

Med kategoriseringen af planlagte og spontane begivenheder har jeg fremstillet en distinktion mellem to overordnede former for begivenhedsafsæt. I praksis er grænserne mellem kategorierne imidlertid ofte 'flydende' og kan være vanskelige at adskille skarpt. I planlagt fælles undervisning opstår der eksempelvis en mængde spontane begivenheder, som i praksis er med til at forme undervisningen. Der er ligeledes ikke langt mellem ad hoc-planlagte lærermøder og spontane begivenheder, der, som beskrevet, både kan ses som reaktioner på og i den daglige praksis, og i realiteten er de to former for begivenheder ofte sammenvævede. Spontane begivenheder kan fx afføde planlagte begivenheder, når lærerne, som det er tilfældet i interaktionen mellem Ida og Peter, skaber en fælles opmærksomhed mod en pludseligt opstået situation i praksis og vurderer, at opmærksomheden skal tages op på et senere møde. Omvendt kan planlagte begivenheder også afføde spontane lærerkollegiale begivenheder gennem åbningen af nye opmærksomhedsfelter i praksis. Når lærerne, som det er tilfældet på Skole-C, i et ledelsesinitieret fælles forløb om elevfravær bliver bedt om at være opmærksomme på elever på en ny måde, kan det således medføre, at situationer, som ellers ville forblive usynlige, nu synliggøres, og at lærerne i den daglige praksis spontant følger op på de nye fælles opmærksomheder.

Den overordnede inddeling af begivenhederne som henholdsvis planlagte og spontane leder opmærksomheden mod det forhold, at

det blot er én del (og måske blot en mindre del) af den lærerkollegiale aktivitet, der finder sted som planlagt aktivitet. Inden for forskning i skolebaseret lærersamarbejde har flere studier bidraget med dybdegående viden om den planlagte del af lærerkollegial aktivitet (fx Datnow et al., 2020; de Jong et al., 2019; Little, 2002; Tresselt et al., 2018), men ved at kategorisere den lærerkollegiale aktivitet som her åbnes der for systematiske undersøgelser af den spontane og tilfældige aktivitet. Samtidig åbnes et analytisk rum for at følge, hvordan begivenheder med forskelligt afsæt sammenvæves og skaber retning for hinanden i den kontinuerlige udfoldelse af lærerkollegial aktivitet.

## Lærerkollegial aktivitet udfoldes relationelt

I ovenstående del af analysen har jeg introduceret en distinktion mellem planlagte og spontane lærerkollegiale begivenheder, der knytter sig til begivenhedernes udspring. Udspringet er dog først og fremmest en præmis og udgør derved en del af begivenhedernes potentiale. Med Kirkeby kan man sige, at begivenheden grundlæggende er ”en tom plads” (2013, s. 15), hvortil udspringet blot er en del af det kontekstuelle mulighedsrum, som afgør begivenheders aktualisering eller virkeliggørelse. Begivenheder – hvad enten de er planlagte eller spontane – bliver, som jeg beskrev i den teoretiske gennemgang, altid til i relation til andre begivenheder (Hernes, 2020). Det vil sige, at udover at tage afsæt i forskellige præmisser bliver begivenheder til gennem den måde, hvorpå der i begivenheden etableres forbindelser mellem tidligere, nuværende og fremtidige begivenheder (Hussenot et al., 2020). Det er etableringen af forbindelser i begivenheder, der afgør, hvordan begivenheder konkret aktualiseres. I den følgende del af dette afsnit inddrages to empiriske eksempler på henholdsvis spontan og planlagt aktivitet. Med afsæt i analysen af disse tydeliggør jeg perspektivet på lærerkollegiale begivenheders relationelle aktualisering.

Det første eksempel er en spontan begivenhed, som indgår i kapitlets indledende empiriske uddrag [1.03], hvori læreren Camilla bevæger sig ind i Jakobs undervisning. Det er ikke besluttet eller aftalt på for-



hånd, at Camilla skal tage to elever fra sin undervisning med ind i Jakobs undervisning. Ikke desto mindre fremstår det som en selvfølgelig handling og ikke som en indtrængen, der virker afbrydende eller uvelkommen. Da jeg senere spørger Jakob, om det var forstyrrende, forklarer han da også, at han som sådan ikke lagde mærke til det. Han og Camilla har kendt hinanden i lang tid og er ifølge Jakob "afstemte". Dette antyder, at Jakob og Camillas fælles historisk opbyggede relation spiller en særlig rolle i forhold til, at begivenheden i klasserummet kan blive til, som den gør. Den spontane begivenhed udspringer med Camillas oplevede behov for at give eleverne mulighed for at få viden om et emne, som hun ikke selv har viden om. Behovet udgør en del af begivenhedens igangsættelse eller udspring, men samtidig forbindes det oplevede behov til lærernes erfaringer og forventninger til at kunne (eller ikke at kunne) bevæge sig ind i hinandens undervisning. De fælles erfaringer og forventninger udgør for lærerne en delt begivenhedsstruktur (Hussenot et al., 2020). Begivenhedsstrukturen repræsenterer både det, der allerede har været, og samtidig repræsenterer den det potentielle. Strukturen strækker sig så at sige længere ud end den enkelte begivenhed og åbner et mulighedsrum for dens tilblivelse (Hernes, 2016). I dette tilfælde udgør lærernes fælles begivenhedsstruktur deres fælles fornemmelse for, hvordan de tidligere er gået ind i hinandens klasser, hvordan de kan gå ind i hinandens klasser nu og her, og hvordan de i fremtiden har mulighed for at gå ind i hinandens klasser. Endvidere bidrager den aktuelle begivenhed til videreførelsen af den delte begivenhedsstruktur – altså samarbejdet mellem Jakob og Camilla – gennem den udtalte accept af bevægelsen ind i klassen. Den aktuelle lærerkollegiale begivenhed initieres således her i relation til en uforudset omstændighed, men aktualiseres igennem den måde, hvorpå lærerne fortolker og arrangerer omstændigheden i relation til en fælles struktur af fortidige og fremtidige begivenheder.

Det gælder også for planlagte begivenheder, at der ikke er en direkte sammenhæng mellem begivenhedernes udspring og deres aktualisering. Det kommer til udtryk i det andet empiriske eksempel. Eksemplet er fra en observation af en undervisningssituation på Skole-B:

[2.01] Dagens første lektion skal til at begynde, og Maria er i klassen, mens eleverne begynder at indfinde sig. Marias teamkollega Hanne kommer ind og siger godmorgen. Lektionen er skemalagt som en fælles lektion mellem lærerne, og de har besluttet sig for at dele klassen op i to grupper, som de kan undervise alene i henholdsvis matematik og dansk, og da jeg i begyndelsen af lektionen introducerer mig, siger Maria sådan lidt henkastet: "Så han kommer for at se samarbejde, og så deler vi os op". Hanne tilføjer, at "det er også samarbejde", og Maria istemmer. Efter min introduktion tager Hanne ordet og deler eleverne op i to grupper, som fordeler sig om de to lærere.

Begivenheden her er analytisk kategoriseret som planlagt, i og med at den fælles undervisning kan ses som en del af den formelle lærerkollegiale aktivitet på skolen. Ledelsen har truffet en beslutning om, at en del af undervisningen skal være fælles. Som det kommer til udtryk i lærernes kommentarer – og som Maria også forklarer mig i et senere interview – er der en bevidsthed blandt lærerne om, at ledelsen gør sig forhåbninger om, at lærerne bruger de fælles lektioner til at undervise sammen med inspiration i ideer om blandt andet co-teaching. Maria giver udtryk for, at lærerne sætter stor pris på ledelsens beslutning om at afsætte ressourcer til fælles undervisning, men det sker dog oftest, at lærerne deler eleverne op. Dette skyldes ifølge Maria dels, at det mindsker den undervisningsforstyrrende uro, at der er færre elever, og at man kan fordybe sig mere, dels, at Maria og Hanne ikke underviser i samme fag, hvilket bevirker, at den ene lærer primært kommer til at fungere som støtte for den anden. Når de to lærere opdeler eleverne i grupper, oplever de at kunne tilrettelægge deres undervisning på mere fagligt varierede måder for en mindre gruppe elever. Derudover er det ifølge Maria mindre tidskrævende at forberede den samme undervisning til lektioner end sammen med sin kollega at forberede to forskellige lektioner, som der kræves, hvis man ikke 'bare' skal være støtte for den lærer, der på dagen er fagfagligt ansvarlig.

Ledelsens beslutning om at planlægge fælles undervisning aktualiseres i dette tilfælde således ikke som en beslutning hos lærerne om at undervise fælles. Det formelt planlagte er her en del af den lærerkollegiale begivenheds udspring, men begivenhedens aktualisering følger ikke direkte heraf. Hvis man anlægger et formelt ledelsesmæssigt perspektiv, hvori ledelsen fastlægger rammerne for lærernes aktivitet, vil man kunne iagttage den skitserede situation som et eksempel på en form for organisatorisk ulydighed hos lærerne. Maria giver dog som beskrevet udtryk for, at lærerne er glade for den ledelsesmæssige beslutning om at strukturere fælles undervisning, og der udtrykkes ikke nogen intention om bevidst at underminere ledelsesbeslutningen. Med det begivenhedsbaserede perspektiv, jeg har forsøgt at anlægge i analysen, kan situationen iagttages som et eksempel på, hvordan en strukturel ledelsesmæssig beslutning om fælles undervisning aktualiseres 'lokalt' som opdelt undervisning gennem lærernes fortolkning af ledelsens forventninger. Dette i kombination med lærernes erfaringer fra tidligere undervisningssammenhænge og kollegial aktivitet samt deres forventninger til, hvordan undervisningen vil forløbe. Ved at iagttage situationen på denne måde afmonteres det dualistiske forhold mellem de to muligheder, at lærerne enten følger ledelsens anvisninger eller er ulydige. Derimod gøres det tydeligt, at ledelsens beslutninger indgår i aktualiseringen af begivenheden i et relationelt forhold med lærernes erfaringer og forventninger og den måde, hvorpå de forskellige dimensioner forbindes i begivenheden.

I modsætning til det første eksempel [1.03] med Jakob og Camilla opstår der mellem Maria og Hanne en tydeligere opmærksomhed på og forhandling om, hvordan lærernes lærerkollegiale aktivitet udfoldes. Hvor Jakob og Camilla (re)producerer deres måde at arbejde sammen på gennem en ikke-italesat accept af aktiviteten, sætter Maria implicit spørgsmålstegn ved måden, lærerne praktiserer deres fælles undervisning på. Det gør hun, da hun (qua min tilstedeværelse) gør opmærksom på, at de faktisk deler undervisningen op, og at det ikke nødvendigvis lever op til en forventning om, hvad samarbejde er eller bør være. Den tvivl, Marias opmærksomhed kan foranledige, minimeres dog umid-

delbart efter, da Hanne svarer, at opdelingen jo også udgør samarbejde, og med Marias efterfølgende udtryk for enighed artikuleres en fælles meningsstruktur (Hernes, 2014), hvori opdelingen af den fælles undervisning fremstår som en meningsfuld og legitim måde at arbejde sammen på. Det gør sig altså gældende, at aktualiseringen af både planlagte og spontane lærerkollegiale begivenheder kan iagttages som noget, der sker lokalt gennem den måde, tidligere og fortidige begivenheder arrangeres på, og at lærernes hidtidige og fremtidige praksis (re)produceres i de aktuelle lærerkollegiale begivenheder (Hussenot & Missot, 2016). Denne (re)produktion kan både forekomme som ikke-italosat accept af det, der sker, og som et italesat element i interaktionen mellem lærerne.

## Opsummering af kapitel 5

I dette kapitel har jeg analyseret, hvor lærerkollegial aktivitet sker, og hvordan lærerkollegial aktivitet opstår i de skyggede læreres praksis. Analysen viser, at lærerkollegiale begivenheder kan opstå spredt ud over alle de steder, hvor lærernes praksis udspiller sig, og at afsættet for begivenheder er forskelligartet. Hvor en række tidligere studier i lærersamarbejde hovedsageligt har fokuseret på planlagt eller formel samarbejdsaktivitet, har jeg peget på, at den planlagte aktivitet blot udgør én dimension af lærerkollegial aktivitet på skolerne. Dertil at en mindst lige så væsentlig dimension består af spontane begivenheder, der opstår i tilknytning til de forskelligartede forhold og behov, der løbende opstår i den hverdagslige praksis.

Med afsæt i den analytiske opdeling af lærerkollegiale begivenheder i henholdsvis planlagte og spontane har jeg efterfølgende i kapitlet analyseret en række empiriske eksempler på henholdsvis planlagt og spontan lærerkollegial aktivitet og herudfra peget på, at der ikke er et ligefremt forhold mellem de lærerkollegiale begivenheders afsæt og den måde, hvorpå begivenhederne aktualiseres eller virkeliggøres. Begivenheder bliver specifikt til gennem de måder, hvorpå der i den enkelte begivenhed etableres en relation mellem begivenhedens afsæt og de

deltagende læreres inddragelse, fortolkning og arrangement af tidligere og fremtidige begivenheder. Endvidere indgår de enkelte begivenheder i den fortsatte (re)produktion af begivenhedsstrukturer, der igen udgør et ikke-determinerende afsæt for senere begivenheder. Der er på den måde en gensidigt konstituerende relation mellem den planlagte og spontane dimension af den kollegiale aktivitet, hvormed begge dimensioner er væsentlige i forståelsen af, hvordan lærerkollegial aktivitet udfoldes.

I det næste kapitel vil jeg vende opmærksomheden mod den indholdsmæssige dimension af den lærerkollegiale aktivitet på de undersøgte skoler.

## 6 Indhold i lærerkollegial aktivitet

I sidste kapitel analyserede jeg lærerkollegial aktivitet på de tre undersøgte skoler med udgangspunkt i spørgsmål om, *hvor* lærerkollegiale begivenheder sker, samt *hvordan* lærerkollegiale begivenheder aktualiseres. Med henblik på at skærpe forståelsen af, hvordan den lærerkollegiale aktivitet på skolerne udfolder sig, behandler jeg i dette kapitel spørgsmålet om, *hvad* indholdet i de lærerkollegiale begivenheder er.

I litteraturen om lærersamarbejde og samarbejdsorganisering med rødder i skoleeffektivitets- og forbedringsforskningstraditionen (fx DuFour, 2004; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008; Weddle, 2022) beskrives effektivt samarbejde som struktureret aktivitet, hvor lærere på systematisk vis analyserer deres praksis i fællesskab med henblik på at forbedre den. Beskrivelsen synes at bero på en forudsætning om, at lærernes kollegiale aktivitet er rationelt funderet, og på en forventning om, at aktiviteten gennem rationel planlægning og strukturering kan fokuseres mod de opgaver, som er væsentligst. Luhmann (2006, s. 178) har påpeget, at denne form for rationalitetstænkning har været kendetegnende for en væsentlig del af organisationsudviklingen på uddannelsesområdet. Selvom der i nyere organisationsteori ifølge Luhmann dog er blevet sat spørgsmålstejn ved relevansen af rationalitetsparadigmet (2006, s. 178), synes forståelsen af det effektive samarbejde ikke desto mindre at kunne genkendes i den rationalistiske tænkning.

I kapitlet analyserer jeg indholdet i den lærerkollegiale aktivitet gennem den begivenhedsbaserede tilgang og peger på:

- Lærerkollegiale begivenheder på de tre undersøgte skoler rummer et varieret indhold og omhandler både undervisning, elever, koordinering og andet.
- Når den lærerkollegiale aktivitet drejer sig om undervisning, er der en tendens til, at det handler om overordnet planlægning og koordinering.

- Overordnet set synes der at være indholdsmæssig forskel på planlagte og spontane begivenheder, hvor fokus på undervisning fylder mere i planlagte begivenheder end i spontane. Der er dog ikke indhold, som udelukkende finder sted i den ene eller anden sammenhæng.
- På det foreliggende empiriske grundlag synes lærerkollegiale begivenheder – hvad enten der er tale om spontane eller planlagte begivenheder – ikke at kunne beskrives fyldestgørende som indholdsmæssigt strukturerede ud fra systematiske procedurer, men snarere som situationsbestemte.

Kapitlet falder i tre dele. I første del præsenteres en analyse af nogle gennemgående træk ved indholdet i den observerede lærerkollegiale aktivitet på de undersøgte skoler. I anden del fokuseres analysen mod de begivenheder, der omhandler undervisning og elever. I sidste del af kapitlet præsenteres en analyse baseret på et mindre udvalg af eksemplificerende begivenheder, der inddrager de nuancer, som det mere overordnede blik ikke indfanger.

## Indholdet overordnet set

Som nævnt i kapitel 4 i gennemgangen af analysestrategi, er et tilbagevendende perspektiv i forskning om læreres samarbejde og kollegialitet, at det ofte handler om koordinering og praktiske gøremål (Plauborg, 2009; Vangrieken & Kyndt, 2020). Mine indledende iagttagelser af den lærerkollegiale aktivitet på de tre undersøgte skoler indikerede dog, at en væsentlig del af aktiviteten også fokuserer på undervisning og elever. Som beskrevet valgte jeg at udføre en systematisk indholdsanalyse af materialet i et forsøg på at efterprøve disse indledende iagttagelser og for at skabe et overordnet blik på tværs af det empiriske materiale.<sup>13</sup>

---

13. Analysen er baseret på kodningen af de identificerede lærerkollegiale begivenheder i forhold til en række indholdskategorier, der beskriver, hvad begivenhederne overordnet set handler om. Kodelisten er vedlagt i bilag 6.

Resultaterne af analysen præsenteres i dette afsnit. I det efterfølgende afsnit fremstilles en analyse af, hvad der specifikt bliver fokuseret på i de tilfælde i materialet, hvor undervisning og elever er omdrejningspunktet i den lærerkollegiale aktivitet.

Når indholdet i den lærerkollegiale aktivitet på tværs af det empiriske materiale iagttages med udgangspunkt i den systematiske kodning, tegner der sig et relativt ensartet mønster. Undervisning synes således at være det indhold, der fylder mest, mens den lærerkollegiale aktivitet kun i mindre omfang omhandler elever. Koordinering, som her betegner lærernes planlægning eller fordeling af opgaver, der ikke direkte er relateret til undervisning, samt andet indhold såsom samtaler om arbejdsvilkår eller forskellig løs snak udgør samtidig et indhold i en relativ stor del af de analyserede lærerkollegiale begivenheder på tværs af skolerne.

Selvom analysens resultater ikke nødvendigvis udgør det generelle billede af lærerkollegial aktivitet på skolerne, synes det at være gennemgående, at den observerede aktivitet på alle tre skoler etableres omkring en bred vifte af lærernes samlede arbejdsopgaver. Der kan ikke peges på, at én indholdsmæssig dimension fylder markant mere end andre, selvom undervisning generelt fylder en smule mere end de andre kategorier, og elever fylder en smule mindre. I modsætning til det tilbagevendende perspektiv, at koordinering og praktiske gøremål er det dominerende indhold i lærerkollegial aktivitet, er det altså ikke entydigt klart på de skoler, der er undersøgt i dette studie. Her er undervisning et omdrejningspunkt i en betydelig del af den observerede lærerkollegiale aktivitet, og der synes i det hele taget at være en forholdsvis ligelig fordeling mellem forskelligartede indholdskategorier.

Den første del af analysen, som nu er præsenteret, bygger som beskrevet på en relativ bred kategorisering af indholdet i de identificerede lærerkollegiale begivenheder. Bag den brede kategorisering gemmer sig imidlertid reelt en lang række mere specifikke temaer. Når der i den lærerkollegiale aktivitet fokuseres på undervisning, er der således tale om alt fra korte drøftelser om, hvad der skal ske i kommende delt undervisning [1.49; 3.43], udveksling af oplevelser af, hvad der er sket i



et parallelt undervisningsforløb [3.06] og mere generelle samtaler om pædagogik og undervisning [1.285]. På samme vis udgøres indhold om elever både af drøftelser om elevers faglighed [1.17], trivsel og adfærd [3.07] samt nu-og-her-løsninger af elevkonflikter [3.20]. Den overordnede kategorisering af materialet afslører på den måde ikke, *hvordan* der mere specifikt fokuseres på undervisning og elever, og det er ud fra den indledende indholdsmæssige inddeling ikke klart, om indhold om eksempelvis undervisning primært handler om praktiske omstændigheder eller om didaktiske og pædagogiske overvejelser. Dette er et væsentligt spørgsmål i forhold til at kunne sammenholde resultaterne med forskningen på området. For at komme nærmere dette har jeg foretaget en specifik analyse af, hvad der fokuseres på, når undervisning og elever er omdrejningspunktet. I følgende afsnit præsenteres specifikationen.

## Om undervisning og elever

Hvor jeg indtil nu har undersøgt det samlede indhold i de identificerede lærerkollegiale begivenheder og derigennem peget på, at begivenhederne overordnet set synes at være sammensat af forskellige indholdsmæssige dimensioner, gennemgår jeg i denne del af indholdsanalysen de begivenheder, der specifikt omhandler undervisning og elever. Dette gøres med henblik på at kvalificere den overordnede iagttagelse af, at en betydelig del af de analyserede begivenheder omhandler undervisning og elever, hvilket synes at være i modsætning til tidligere forskning på området (Plauborg, 2009; Vangrieken & Kyndt, 2020).

I undersøgelsen af læreres samtaler har blandt andet Little (2003) påpeget, at det ikke er ligegyldigt, hvilke facetter af den pædagogiske praksis der inddrages i lærernes fælles drøftelser og overvejelser. Hvorvidt den fælles aktivitet fx drejer sig om koordinering af undervisningens strukturelle rammer, eller om undervisningens didaktiske indhold kan ses som afgørende for, hvilke muligheder for udvikling af praksis der fremkommer i den lærerkollegiale aktivitet. Når jeg undersøger indholdet om undervisning og elever, handler det dermed om at komme nærmere, hvilke facetter ved undervisning og elever der gøres til-

gængelige for fælles drøftelse og overvejelse i den lærerkollegiale aktivitet – hvad der overhovedet bliver talt om, når lærerne taler sammen. I næste kapitel vil jeg analysere, *hvordan* undervisning og elever tematiseres i de lærerkollegiale begivenheder.

Jeg har i denne del af analysen taget udgangspunkt i den overordnede kategorisering af indholdet i den observerede lærerkollegiale aktivitet og foretaget en fokuseret analyse af indholdet i de lærerkollegiale begivenheder, der omhandler undervisning og elever.<sup>14</sup>

## Om undervisning

Når begivenheder om undervisning undersøges nærmere, viser det sig, at de for en stor del drejer sig om koordinering af undervisning. Det lader således først og fremmest til at være rammerne for og strukturen omkring undervisningen, der gøres til genstand for diskussion i de lærerkollegiale begivenheder. Undervisningens indhold bliver dog også i nogen grad inddraget i aktiviteten om undervisning. Analysen viser derudover, at det primært synes at være i de planlagte begivenheder, at undervisningens indhold tematiseres, mens det i spontane begivenheder i større grad er den overordnede planlægning, der fylder. Dette er imidlertid ikke overraskende, hvis vi følger den tidligere pointe om, at de spontane begivenheder særligt opstår i relation til og som reaktion på det uforudset opståede i praksis.

Ud over koordinering af undervisning og planlægning af undervisningens indhold drejer de analyserede lærerkollegiale begivenheder om undervisning sig om deling af undervisningsoplevelser, altså at lærerne deler eller udveksler erfaringer fra undervisningssituationer eller forventninger til fremtidige undervisningssituationer. I forhold til fordelingen mellem planlagte og spontane begivenheder er der en tendens til, at udveksling af undervisningserfaringer og -forventninger fylder mere i spontane begivenheder end planlagte, om end udvekslingerne udgør et element i begge sammenhænge. Begivenheder kredser dermed

---

14. I specifikationen af indholdet har jeg kodet begivenhederne i en række underkategorier. Kodelisten er vedlagt i bilag 6.

om deling eller udveksling af erfaring fra konkret undervisning, når lærerne fx følger op på fælles undervisningsforløb på møder, men også når der opstår et spontant oplevet behov for at fortælle kollegaer om overståede lektioner, der kan have været frustrerende, eller dele nervøsitet for kommende lektioner.

I den første del af kapitlet fremhævede jeg, at en betydelig del af lærernes kollegiale aktivitet tilsyneladende fokuserer på undervisning snarere end kun på koordinering eller praktik. Dette bryder delvist med det gængse billede af lærerkollegial aktivitet, som er optegnet i eksisterende forskning. Når jeg undersøger, hvilke facetter af undervisningen der inddrages i den lærerkollegiale aktivitet, synes mine resultater dog i større grad at være i overensstemmelse med tidligere studier på området. Vangrieken et al. (2015) peger i deres centrale review på, at læreres samarbejde ofte fokuserer på overordnede aspekter ved undervisning, og i en dansk sammenhæng peges der i et nyligt kvantitativt studie om teamsamarbejde og professionelle læringsfællesskaber i folkeskolen (EVA, 2021) på, at der i lærerkollegiale drøftelser under teammøder samlet set er mere fokus på overordnet planlægning af undervisning end på undervisningsindhold. I de lærerkollegiale begivenheder, der analyseres her, fylder overordnet planlægning samlet set også mest. Som det fremgår i analysen, bliver undervisningsindhold dog også drøftet i nogen grad blandt lærerne, og derudover kan det tilføjes, at vægtningen mellem overordnet planlægning og undervisningsindhold i mine data er mere ligelig fordelt i planlagte begivenheder – altså teammøder – end i spontane begivenheder, hvor der ikke overraskende er mest fokus på planlægning og koordinering.

### **Om elever**

Ud over undervisning inddrages forskellige forhold om elever i de lærerkollegiale begivenheder. Her ses det, at spørgsmål om elevernes faglighed blot inddrages i meget lille grad i begivenhederne på Skole-C og slet ikke i begivenhederne på Skole-B, mens det synes at indgå i større grad i de kollegiale begivenheder på Skole-A.

At der ikke i særlig høj grad fokuseres på faglighed på Skole-B og Skole-C, er påfaldende, når man tager i betragtning, at et fokus på elevernes læring, som Bjørnholt et al. (2022, s. 15) påpeger, udgør en hjørnesten i litteraturen om professionelle læringsfællesskaber.

Der kan naturligvis være en række forklaringer knyttet til det forskelligartede indhold i de lærerkollegiale begivenheder om elever på skolerne. Som det fremgår i gennemgangen af undersøgelsens deltagere i kapitel 4, har jeg fulgt indskolingslærere på Skole-B og Skole-C, hvorimod lærerne, jeg har fulgt på Skole-A, underviser på mellemtrin og i udskoling. Man kan således forestille sig, at adfærdsmæssige forhold vægtes højere i indskoling, i og med at der her er et større fokus på at skabe grundlaget for elevernes skolegang og skabe et fælles læringsmiljø i klasserne, end det er tilfældet i udskoling. Under vores interview beskriver Henrik på Skole-C således også, at de lærerkollegiale drøftelser om eleverne primært handler om de sociale relationer, der er på spil i klassen, og om, at lærerne overleverer gode og dårlige oplevelser omkring eleverne. Henriks kollega Ida udtrykker også, at en væsentlig del af den kollegiale aktivitet om elever består i at fortælle teamkollegaerne om oplevelser med elever eller opdatere hinanden om elevernes situation. Selvom Ida beskriver, at elevernes faglige situation kan være omdrejningspunktet for drøftelser, observerer jeg dog ikke dette i udpræget grad.

Derudover kan forskellen i, hvad der fokuseres på i relation til elever, skyldes det forhold, at lærerne har deltaget i forskellige former for mødesammenhænge i den tid, jeg har skygget dem. I det føromtalte studie fra Danmarks Evalueringsinstitut peges der på, at indholdet er forskelligartet i forskellige mødesammenhænge (EVA, 2021). På Skole-A observerer jeg en række fagteammøder. Her er der umiddelbart en større forventning om et fokus på faglighed. Jeg er derimod ikke med til fagteammøder på hverken Skole-B eller Skole-C. På Skole-C observerer jeg imidlertid en del årgangsteam møder. Her er der muligvis mere fokus på at udveksle adfærd- og trivselsmæssige bekymringer om elever. Jeg observerer ikke årgangsteam møder på Skole-A.

Endelig skal det igen påpeges, at analysens resultater ikke nødvendigvis er et udtryk for den generelle aktivitet på de tre undersøgte skoler, men en fremstilling af aktiviteten over en periode fra fem læreres perspektiv.

Forskellen i fokuseringen i begivenheder, der omhandler elever, udgør imidlertid et interessant opmærksomhedspunkt, da det for det første synes at begrunde en forståelse af, at lærerkollegiale begivenheder altid er en del af den allerede eksisterende begivenhedsstruktur og sammenvæves med de situationer og problemstillinger, som lokalt gør sig gældende. For det andet er det bemærkelsesværdigt, at det at tale om faglighedsmæssige forhold for elever ikke synes at være en særlig stor del af den observerede lærerkollegiale aktivitet på to af de undersøgte skoler. I kapitel 2 henviste jeg til TALIS-undersøgelsen fra 2013, hvor det fremgår, at lærere i den danske folkeskole i mindre grad drøfter konkrete elevers læring, end det er tilfældet i de andre nordiske lande (EVA, 2013). I den efterfølgende og seneste TALIS-undersøgelse fra 2018 er der sket en lille stigning i, hvor høj grad lærerne drøfter konkrete elevers læring (EVA, 2020). Men min analyse peger i retning af, at det fortsat ikke synes at være givet, at elevers faglighed er et indholdsmæssigt aspekt ved lærerkollegial aktivitet, der i så vidt omfang fokuseres på.

## Indhold i planlagte og spontane begivenheder

Via den systematiske kodning har jeg også undersøgt indholdet i henholdsvis planlagte og spontane begivenheder på de tre skoler på et overordnet niveau. I dette afsnit gennemgår jeg denne del af analysen.

Med hensyn til indholdet i de planlagte begivenheder, som lærerne, jeg har fulgt, deltager i, er det gennemgående, at undervisning udgør et betydeligt fokus. Dette indikerer, at den lærerkollegiale aktivitet planlægges med undervisning som et omdrejningspunkt. Ud over undervisning omhandler de planlagte begivenheder både elever, koordinering og andet – om end i mindre grad.

I interviewene med lederne på de undersøgte skoler udtrykker de alle tre, at det lærerkollegiale er struktureret med en forventning om, at lærerne gør undervisning til et fælles anliggende, hvilket undersøgelsens lærere er opmærksomme på. Som jeg kom frem til i forrige kapitel, udspringer planlagte begivenheder dog ikke kun af ledelsesbeslutninger, men også med afsæt i lærernes oplevede behov for at håndtere opståede situationer. Når jeg her ser på indholdet i planlagte begivenheder, lader den uensartede fordeling mellem indhold ud over undervisning til at underbygge denne forståelse. Det overvejende fokus på undervisning tyder dermed på, at den lærerkollegiale aktivitet kredser om det, der forventes, mens den uensartede fordeling mellem andet indhold tyder på, at planlagte begivenheder også planlægges mere ad hoc i forhold til de problemstillinger og omstændigheder, der løbende opstår, og som lærergruppen føler det nødvendigt at forholde sig til i fællesskab. Afslutningsvis i dette kapitel vil jeg forsøge at underbygge pointen om, at indhold i planlagte begivenheder opstår i spændet mellem på den ene side formelle forventninger og rammer og på den anden side det situationelle.

På tværs af de analyserede spontane lærerkollegiale begivenheder ses det, at det indhold, der fylder mest, er koordinering og andet. Omvendt synes undervisning ikke at være et indhold i spontane begivenheder i samme omfang, som det er tilfældet i planlagte begivenheder. Elever udgør i endnu mindre grad et indholdsmæssigt omdrejningspunkt i de spontane begivenheder på tværs af skolerne.

Når forskellene i indhold mellem planlagte og spontane begivenheder undersøges, viser det sig først og fremmest, at der ikke er nogle overordnede indholdsmæssige kategorier, der udelukkende finder sted i den ene eller anden sammenhæng. Undervisning, elever, koordinering og andet udgør indholdsmæssige omdrejningspunkter i både planlagte og spontane begivenheder. Begge former for begivenheder forekommer på den vis at muliggøre undervisnings- eller elevfokuseret samarbejde mellem lærerne. De identificerede spontane begivenheder har dog en tendens til at være mindre sammensatte indholdsmæssigt end planlagte begivenheder. Det betyder, at der i spontane begivenheder er en

tilbøjelighed til, at der fokuseres på et enkelt forhold, mens der i planlagte begivenheder ofte adresseres mere end ét anliggende. Dette enkeltstående fokus i de spontane begivenheder kan oplagt skyldes, at de ofte er kortere end planlagte begivenheder. Derudover stemmer det mindre sammensatte indhold i spontane begivenheder overens med den beskrivelse, der er givet i kapitel 5, hvor det fremgår, at disse begivenheder ofte opstår med afsæt i oplevelsen af et behov for at håndtere en specifik uventet situation.

Selvom indholdsmæssige kategorier optræder i både planlagte og spontane begivenheder, synes der at være forskel på vægtingen af indholdet i planlagte og spontane begivenheder, hvilket kommer tydeligst til udtryk, ved at undervisning som nævnt figurerer som et fokus i større grad i planlagte end i spontane begivenheder. I de planlagte begivenheder, jeg har observeret, der blandt andet udgøres af møder, er planlægning eller forberedelse af undervisningen et gennemgående aspekt og ofte et punkt på en dagsorden. Derudover er undervisning selvsagt hovedindholdet i lærernes fælles undervisningssituationer. I spontane begivenheder udgøres indholdet som anført i større grad af koordinering og andet indhold. Dette er oplagt, i og med at spontane begivenheder ofte handler om at få styr på, hvad der sker; altså at reagere på omstændigheder.

## **Begivenheders indholdsmæssige variation og sammensathed**

Den systematiske indholdsanalyse, som nu er præsenteret, fremstiller som beskrevet et overordnet billede af indholdet i den observerede lærerkollegiale aktivitet på de undersøgte skoler. Den beskriver tendenser i det empiriske materiale. Selvom der viser sig at være nogle tendenser i materialet, er det samtidig tydeligt, at en stor del af de lærerkollegiale begivenheder er præget af indholdsmæssig heterogenitet. I den afsluttende del af kapitlet vil jeg kaste et nærmere blik på den variation og sammensathed i indholdet, som gør sig gældende i udfoldelsen af

enkelte lærerkollegiale begivenheder, for derigennem at nuancere de allerede præsenterede resultater.

Når man ser nærmere på de lærerkollegiale begivenheder enkeltvis, er det tydeligt, at de i flere tilfælde omhandler mere end et enkelt indholdsmæssigt aspekt. Desuden tydeliggør det nære blik på udfoldelsen af enkeltbegivenheder, at indholdet ofte fremkommer i selve udfoldelsen af begivenheden. Begivenhederne er altså præget af en grad af ubestemthed, som ikke nødvendigvis bliver synlig, hvis man blot forholder sig til indholdet på et overordnet niveau. For at udfolde disse pointer inddrages to eksemplariske lærerkollegiale begivenheder, en planlagt og en spontan. Det første eksempel er det ugentlige teammøde [2.16] på Skole-B:

Mødet indledes med 'trivselsrunden', hvor deltagerne efter tur fortæller, hvordan de har det. Læreren Anne giver udtryk for, at hun synes, at gårsdagens tur med eleverne gik godt, og flere af de andre istemmer. Efter at resten af teamet kort har givet udtryk for, at de har det godt, fortæller den ene af teamets pædagoger om nogle oplevelser fra sit privatliv, som påvirker hans humør negativt. De andre deltagere lytter lidt, hvorefter Anne, som fungerer som ordstyrer, spørger, om de skal gå videre til næste punkt på dagsordenen.

På alle årgangsteam møder, jeg observerer på tværs af skolerne, udgør trivselsrunden det indledende punkt på dagsordenen. Som det fremgår, er det op til den enkelte, hvorvidt man vil dele private eller arbejdsmæssige forhold med de andre, og hvor meget man vil uddybe sin beskrivelse. Der er dog, som man i dette eksempel også fornemmer, en uudtalt forståelse af, at punktet ikke skal tage for lang tid, og i de tilfælde, hvor det gør, håndhæves tidsstruktureringen af ordstyreren – i dette tilfælde Anne.

Næste punkt drejer sig om, at teamet skal bruge teatersalen til et fælles undervisningsforløb, og de skal lige aftale, hvem der booker lokalet. Efter at en af lærerne har meldt sig, vender Anne



tilbage til gårdsdagens tur og vil for øvrigt lige rose kollegaen Hanne for at have uploadet billeder af turen til forældrene. Derefter fortsættes med det efterfølgende punkt, 'elever'. Klasse-  
teamlærerne gennemgår her på skift, om der har været situationer med elever på årgangen, eller følger op på bekymringer om elever, der tidligere er blevet bragt op på mødet.

Denne række af indholdsmæssige elementer er relativt uensartet og spænder over et punkt om koordinering af lokaler, som knytter sig til arbejdet med at sikre, at fremtidig undervisning kan forløbe planmæssigt, en spontan indskydelse, hvori der følges op på en tidligere begivenhed, samt det tilbagevendende punkt om elever, som leder til forskellige nye drøftelser.

Da alle har informeret teamet om elevsituationer, fortæller Hanne, at hun har sat det næste punkt på dagsordenen, fordi hun har fundet frem til nogle ekskursioner, som de kan tage på med eleverne, og hun vil lige høre teamet, om hun skal gå videre med det. Det er der stor tilslutning til, og de andre opmuntrer Hanne til at planlægge videre. Derefter fortsætter mødet med en række relativt korte punkter vedrørende planlægning af den kommende obligatoriske trivselsmåling af eleverne, planlægning af julefrokost og planlægning af det kommende trafikforløb, som er fastsat på årsplanen. Efter denne række af kortere punkter har teamet planlagt at igangsætte en indsats på en elev, som de har haft en længe-revarende bekymring omkring. Dette indledes ved at anvende en pædagogisk refleksionsmodel på elevens situation, hvilket det resterende kvarters tid af mødet bruges på. Afslutningsvis, mens alle er i færd at bryde op, når lærerne kort at vende og koordinere par af dagens senere begivenheder.

Som det fremgår, består den resterende del af mødet af en kombination af punkter, som drejer sig om overordnet planlægning af undervisning og om at få styr på kommende begivenheder som den obligatoriske trivselsmåling samt det mere omfangsrige punkt, hvor lærerne arbejder

med den pædagogiske model. På mødet er der en fast ordstyrer, mens rollen som referent går på tur. Derudover er der udformet en dagsorden med faste tilbagevendende punkter som 'trivselsrunden', 'elever' og 'drift'. Mødet er således rammesat på en struktureret og genkendelig måde, men udfoldes som en relativ ustruktureret kombination af de faste punkter, punkter, der tilføjes til dagsordenen i løbet af ugen, og her-og-nu-indskydelser, som opstår på mødet. Et teammøde som dette ser ud til at bære præg af, at der ikke er et centralt fokus, og det fungerer som en slags statusopdatering for teamet og mulighed for i fællesskab at forholde sig til og håndtere nuværende og kommende begivenheder.

Selvom planlagte begivenheder som beskrevet i første del af kapitlet generelt rummer flere indholdsmæssige facetter, kan spontane begivenheder også være sammensatte. Og med manglen på formel ramme fremkommer indholdet i spontane begivenheder i endnu højere grad som led i selve udfoldelsen af begivenheden, end det er tilfældet i planlagte begivenheder. Dette gør sig fx gældende i et spontant møde [1.17] mellem lærerne Jakob og Christian i personalerummet på Skole-A:

Jakob og Christian, som har historie parallelt i 9.-klasserne, taler sammen ved kaffemaskinen. I begge klasser er eleverne i gang med at fremlægge historieprojekter. Jakob spørger om, hvordan det går – om Christian er helt oppe at ringe? ”Det er fint nok”, svarer Christian – ”sådan lidt middel”.

På vejen hen til personalerummet har Jakob netop fortalt mig, at han synes, at fremlæggelserne er gået rigtig godt, men Christian deler tydeligvis ikke Jakobs begejstring. Jakob dvæler dog ikke ved forskellen mellem sin egen og Christians oplevelse, men drejer i stedet samtalen mod et andet indhold, som synes at gå bedre i tråd med Christians oplevelse:

Jakob fortæller om en af eleverne i klassen, som havde meget svært ved at fremlægge. Jakob forklarer, at han lukker helt af i sådan et større rum med andre, og spørger, hvad lærerne kan gøre der? Eleven er ifølge Jakob ellers reflekteret. Christian har talt med en kollega, som har eleverne i fysik/kemi, og der ligger

eleven til et 12-tal – han kan tilsyneladende alt. Lærerne får ikke drøftet bekymringen om eleven yderligere, da kollegaen Lone i samme øjeblik kommer forbi og med henvisning til gårsdagens kursus siger tak for i går til Jakob. ”Det var godt, I var der – ellers var jeg død af kedsomhed”.

Jacobs skift mod at fokusere på eleven, der havde vanskeligheder, forekommer i højere grad at stemme overens med Christians oplevelse af fremlæggelserne, og der åbnes for en drøftelse om elevens tilsyneladende udfordringer med afsæt i nogle delte erfaringer. Ved ikke at forfølge de tilsyneladende forskelligartede oplevelser af den parallelle undervisning undgår Jakob samtidig at blotte uenigheder mellem lærerne og potentielt bryde med et fælles etableret billede af praksis. Derudover afstemmer Jakob relationen til Christian, og deres relation konsolideres. At lærerkollegiale begivenheder på denne måde præges af uenigheds- eller konfliktundvigelse, og at afstemthed spiller en væsentlig rolle, er en gennemgående dynamik, som jeg vil præsentere mere detaljeret i næste kapitel. Inden elevens udfordringer kan drøftes yderligere, bliver lærerne imidlertid afbrudt af kollegaen Lone, og samtalen trækkes i en ny retning:

Jakob fortæller derefter Christian, at han var på kursus i går. Det var Christian tilsyneladende også, men han havde kedet sig. Jakob siger, at han tit går fra sådanne kurser med en følelse af, at han ikke håber, det er dét, hans børn bliver udsat for i skolen. Han beskriver for Christian, at der bare var rigtig meget ligegyldig tale og ikke meget relevant. Til gengæld blev det spændende, da lærerne fik mulighed for at diskutere gruppevis. Jakob fortæller om, hvordan de arbejdede med at lave undervisningsforløb om og med motivation. Christian siger, at han også er meget interesseret i det med motivation. Han har for nylig haft et forløb med eleverne, hvor de arbejdede med ideer om ’open og narrow mind’. Derefter taler lærerne om sportspsykologi og motivation. Jakob fortæller, at han skrev bachelor om motivation.

Denne spontant opståede begivenhed er tydeligvis ikke på forhånd styret, men tager indholdsmæssigt form gennem sekvenseringen (Stivers, 2012) i begivenheden. Hvad samtalen kommer til at handle om, formes altså gennem en dynamik, hvori deltagerne hele tiden griber det, der netop er gået forud, og tilpasser samtalen dertil. Det, der begynder som Jakobs deling af en undervisningsmæssig succesoplevelse, drejes mod en drøftelse af en elevs faglige udfordringer, før samtalen igen drejes mod oplevelsen af at deltage i obligatoriske kurser og afslutningsvis mod en fælles interesse for elevers motivation. I modsætning til det tidligere beskrevne planlagte møde er der her ingen formel ramme, som kan facilitere retningen for begivenhedens udfoldelse. Begivenheden forekommer altså først og fremmest her at blive ordnet gennem den måde, hvorpå Jakob og Christian inddrager forskellige faglige og personlige erfaringer og i momentet relaterer dem til hinanden.

Ved at supplere den overordnede analyse med det tætte blik på udfoldelsen af den lærerkollegiale aktivitet tydeliggøres det, at det indholdsmæssige fokus er omskifteligt, når aktiviteten reelt udfoldes. Indholdet er til dels påvirket af struktureringen af begivenhederne, men nye fokusområder opstår desuden ustrukturert i udfoldelsen af begivenhederne. I dette spiller dynamikker såsom konfliktundvigelse og afstemthed en rolle. I næste kapitel vil jeg uddybe, hvordan disse dynamikker hænger sammen med udfoldelsen af lærerkollegiale begivenheder.

## Opsummering af kapitel 6

I ovenstående har jeg fremstillet et billede af, at den observerede lærerkollegiale aktivitet på alle tre skoler er indholdsmæssigt varieret, og at indholdet overordnet set synes at knytte sig til alle facetter af lærernes arbejde. På dette punkt adskiller analysen sig fra et tilbagevendende billede af, at det kollegiale primært drejer sig om koordinering af praktiske forhold. Endvidere viser analysen, at lærerkollegiale begivenheder ofte er sammensat af flere indholdsmæssige aspekter.

Når jeg analyserer lærerkollegial aktivitet om undervisning mere specifikt, viser analysen, at der i materialet er en tendens til, at det handler om overordnet planlægning og koordinering. Disse resultater er i højere grad i overensstemmelse med tidligere forskning på området.

Det indholdsmæssige fokus kan være planlagt, men det opstår – også i planlagte begivenheder – i høj grad også situationelt. Sammenligningen af aktiviteten på skolerne har derudover vist, at der kan være forskel på vægtningen af indhold i henholdsvis planlagte og spontane begivenheder. Der er dog ikke indholdsmæssige aspekter, som udelukkende finder sted i den ene eller anden sammenhæng. Lærernes kollegiale aktivitet kan altså både omhandle koordinering, undervisning, elever og andre indholdsmæssige aspekter, når de mødes i formaliserede rammer som til møder og til kurser - og i de uformelle situationer og øjeblikke, der opstår i løbet af arbejdsdagen.

Jeg indledte kapitlet med at pege på, at nuværende centrale forståelser af organisering af lærerkollegialitet og -samarbejde kan lade til at bero på en antagelse om, at lærernes individuelle og fælles aktivitet er rationelt styret og kan ordnes og systematiseres på et rationelt grundlag. Dette kapitels fremstilling af den indholdsmæssige variation i og sammensatte karakter af den lærerkollegiale aktivitet synes samlet set at aktualisere en forståelse af lærerkollegial organisering som en form for kontinuerlig udfoldelse af situerede begivenheder, hvori lærerne forbindes om og forbinder et bredt indhold snarere end ”a hierarchically ordered monolithic system” (Hernes, 2014, s. ix).

## 7 Lærerkollegial aktivitet og pædagogisk praksis

I forrige kapitel analyserede jeg indholdet i lærerkollegial aktivitet på de undersøgte skoler. I dette kapitel tager jeg udgangspunkt i spørgsmålet om, *hvordan lærerkollegial aktivitet hænger sammen med lærernes pædagogiske praksis*. Jeg adresserer spørgsmålet ved at analysere, hvordan pædagogisk praksis drages ind i lærerkollegiale begivenheder, når de observerede lærere fx drøfter undervisning, og hvordan lærerkollegialitet udfoldes som del af den pædagogiske praksis, når lærerne fx underviser sammen.

Som beskrevet i gennemgangen af studiets analysestrategi knytter denne del af analysen sig til, at der i forskning om lærersamarbejde ofte antages at være en positiv sammenhæng mellem samarbejde og forbedring af den pædagogiske praksis (Weddle, 2022), hvortil læreres fælles refleksive diskussioner udgør et centralt element (Doğan & Adams, 2018; DuFour & Eaker, 1998; Vescio et al., 2008). På tilsvarende vis synes der at være en positiv forventning til co-teaching og fælles undervisning (Friend, 2013; Hansen et al., 2022; Vembye, 2022).

I relation til dette fremanalyseres tre tematikker:

1. Når lærernes forskelligartede holdninger, ideer og forventninger kommer til udtryk i de analyserede lærerkollegiale begivenheder, resulterer det sjældent i diskussioner eller drøftelser omkring pædagogiske eller didaktiske beslutninger. I stedet undgås uenigheder, ved at eventuelle forskellige opfattelser nedtones eller neutraliseres.
2. Når der deles erfaringer i de analyserede begivenheder, deles de sjældent som en del af problematiseringer eller genovervejelser af praksis.

3. Afstemthed mellem lærerne, herunder klarhed om fælles intentioner, får betydning for udfoldelsen af deres pædagogiske praksis. Når fælles intentioner ikke er et udgangspunkt for undervisningen, bliver disse konstitueret i undervisningssituationen gennem forhandling mellem lærerne. Denne forhandling kan dog udgøre et usikkerhedsmoment i undervisningssituationen, som blandt andet kan hænge sammen med undervisningsforstyrrende uro.

Kapitlet er opbygget sådan, at det indledes med et afsnit om tematisering af undervisning og elever i lærerkollegiale begivenheder. I dette afsnit præsenteres to af de tre analytiske tematikker. Herefter følger et afsnit om udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet i undervisning, og afslutningsvis opsummeres kapitlets pointer.

## **Tematisering af undervisning og elever**

I dette afsnit præsenterer jeg analysen af, hvordan pædagogisk praksis drages ind i lærerkollegiale begivenheder, hvilket har ledt til identifikationen af to af de tre tematikker: 1) Når divergerende holdninger hos undersøgelsens lærere kommer til udtryk i forbindelse med undervisningsplanlægning, nedtones eller neutraliseres forskellighederne, og 2) når der deles eller udveksles erfaringer fra undervisning eller om elever i de analyserede lærerkollegiale begivenheder, sker det sjældent som del af problematiseringer eller gentænkning af praksis. I stedet synes udvekslingerne af ideer, forventninger og erfaringer at være knyttet til etableringen af genkendelighed, kontinuitet og stabilitet. Jeg eksemplificerer tematikkerne ved at analysere, hvordan undervisning og elever tematiseres i tre udvalgte lærerkollegiale begivenheder.

## **Forskelligheder neutraliseres i undervisningsplanlægning**

Som beskrevet i forrige kapitel kredser en væsentlig del af de analyserede lærerkollegiale begivenheder om planlægning af undervisning.

Det første analytiske tema, jeg vil fremhæve, drejer sig om, hvordan forskelligheder i disse begivenheder neutraliseres. Lærere er forskellige og har forskellige ideer, holdninger og forventninger til undervisning. Det er dog gennemgående i det empiriske materiale, at når lærernes forskelligheder kommer til udtryk i forbindelse med undervisningsplanlægning, italesættes forskelligheden kun i mindre grad, og forskelligheder leder kun undtagelsesvis til, at der sættes spørgsmålstejn ved pædagogiske eller didaktiske grundlag eller tidligere beslutninger. Det forekommer derimod at være tilbagevendende, at forskellige oplevelser og potentielle uenigheder neutraliseres i begivenhederne.

Følgende uddrag fra et fagteammøde på Skole-A [1.37], hvor lærerne Rikke og Lone skal drøfte et kommende undervisningsforløb i dansk, eksemplificerer dette analytiske tema. Mødet kan karakteriseres som det, Horn og Little (2010) beskriver som en ”gennemgangs rutine” [min oversættelse]. Gennemgangs rutiner viser sig at udgøre en gennemgående model for undervisningsplanlægningen på de undersøgte skoler. Det indebærer, at Rikke forud for mødet har stået for at finde undervisningsforløbet på en læringsportal og har forsøgt at tilpasse det til lærernes kontekst. Efterfølgende har hun sendt forslaget til Lone, og mødet består i, at lærerne i fællesskab skal diskutere og specificere indholdet.

Lone: ”Så hvad er det, de skal lære i det her forløb?” Rikke svarer, at eleverne skal lære at analysere og fortolke, og så skal de lære at perspektivere. Hun tilføjer, at det i forløbsbeskrivelsen også er et formål, at eleverne kan blive klogere på sig selv. Det ved hun dog ikke helt, om hun synes om. Lone siger, at det kan hun rigtig godt lide: ”Fordi hvorfor er det, vi skal læse litteratur – det er for at blive klogere på os selv og verden – det er ikke så ringe endda.” Rikke replicerer, at hun dog er lidt i tvivl om, om eleverne formår det. Lone siger, at det kan de jo evaluere, og det er godt at have som pejlemærke. ”Ja,” svarer Rikke. Hun skifter derefter emne og nævner, at der er en del pararbejde i forløbet,



men at hun havde lidt udfordringer med at inddele eleverne i grupper. Lone siger, at hun ellers har lavet bordgrupper [i sin klasse], men de må så bare blive delt op.

Uddraget viser to lærere, som begge forholder sig til forløbets formål og dets indhold. Lærerne har dog forskellige holdninger til, om der skal lægges vægt på målet om, at eleverne skal blive klogere på sig selv. Forskellen synes imidlertid at være knyttet til forskellige hensyn; hvor Lone vil inddrage formålet ud fra en betragtning om, at det hænger sammen med et større formål for litteraturlæsning, giver Rikke udtryk for, at de bør droppe målet ud fra en opfattelse af, at eleverne sandsynligvis ikke formår at forholde sig til det. Begge overvejelser er utvivlsomt væsentlige i en pædagogisk sammenhæng, og en diskussion af forholdet mellem elevernes formåen og undervisningens formål vil kunne udgøre et betydningsfuldt element i udviklingen af undervisningen. På den måde rummer momentet af forskellighed et praksisudviklende potentiale. Horn og Little (2010) påpeger i deres analyse af læreres samtaler i kollegiale grupper, at en væsentlig del af læreres samtaler leder mod at træffe beslutninger. Dette billede ser ud til at kunne genfindes i interaktionen mellem Rikke og Lone og i det empiriske materiale generelt. I begivenheden dvæles der ikke ved den umiddelbare uenighed, og der åbnes ikke for en konfrontation af forskellige holdninger eller begrundelser for holdningerne. I stedet for at gå ind i en mere specifik diskussion af, hvorfor eleverne ikke formår at forholde litteraturlæsningen til sig selv, eller hvad der skal til, før de vil kunne dette, bliver konfrontationen afværget ved at henvise til, at diskussionen vil blive afklaret i udfoldelsen af forløbet, og at formålet blot kan fungere som et uspecificeret endemål. Lærerne forskyder så at sige den potentielle konfrontation til fremtiden for at kunne træffe en beslutning i nuet.

Efter beslutningen om at bibeholde formålet drejes samtalen mod et mere praktisk og umiddelbart mindre kontroversielt spørgsmål om inddelingen af elever i grupper. Derefter taler lærerne kort om de overståede terminsprøver, inden samtalen drejes tilbage til det forestående

danskforløb, og hvorvidt novellerne skal suppleres med nogle sekundære tekster:

Lone kunne godt tænke sig at få sine elever på banen og høre, om de selv kan finde nogle tekster. Hun siger, at eleverne tog initiativ på en god måde i det netop overståede undervisningsforløb. Rikke er enig i, at der også var nogle af eleverne i hendes klasse, der tog initiativ, men der var også nogle, der i for stor grad kom til at styre de andre elever. Lone påpeger, at det skal de jo også lære. ”Tja,” afrunder Rikke, hvorefter lærerne går videre til en afsluttende overvejelse om, hvordan eleverne skal evaluere forløbet.

Igen opstår der et moment af uenighed mellem lærerne i drøftelsen af de kommende undervisningsforløb. Denne gang drejer det sig om, hvorvidt og hvor meget eleverne skal styre forløbet. Lærerne inddrager nogle forskellige personlige erfaringer som grundlag for deres modsatte holdninger, men Rikke og Lone konfronterer dog igen ikke hinanden omkring de forskellige erfaringer eller spørger nærmere ind til erfaringerne. Deres særskilte erfaringer bliver ikke til en ressource i en drøftelse om, hvordan de kan arbejde med elevernes selvstyrede aktivitet i det kommende forløb. Som et enkelt punkt i en række punkter, som lærerne skal forholde sig til i undervisningsforberedelsen, synes potentialet for udvikling i den opståede uenighed at forblive uindfriet, da begivenheden først og fremmest orienteres mod, at der skal træffes beslutninger, så lærerne kan få gjort det, de skal, uden unødige forstyrrelser.

De to uddrag fra den fælles undervisningsforberedelse viser, at selv korte sekvenser af lærerinteraktion kan rumme en mængde mere eller mindre tydelige forskelligheder, og at der heri ligger et potentiale for praksisudvikling (Horn et al., 2017). Samtidig viser de også, at dette iboende potentiale ikke nødvendigvis indfries i lærernes undervisningsplanlægning qua den neutralisering af forskelligheder, der forekommer.

Imidlertid kan uddragene samtidig iagttages som eksempler på, hvordan lærerne manøvrerer i og håndterer den usikkerhed, som flere

(fx Helsing, 2007; Lortie, 2002; Starrett et al., 2023; Twyford et al., 2017) har påpeget er kendetegnende for lærerarbejdet. En usikkerhed, der er knyttet til, at lærerne ikke ved, hvordan eleverne reagerer i undervisningen, og at de ikke kender betydningen af undervisningen for elevernes læring. Derudover er der usikkerheder forbundet med klasseledelse, relationsopbygning til elever og forældresamarbejde. Som Qvortrup skriver, er usikkerheden bundet til den præmis, at antallet af mulige beslutninger altid overstiger lærernes evne til at forudsige deres konsekvenser (Qvortrup, 2003). Denne iboende usikkerhed kommer ikke mindst til udtryk i lærerkollegiale begivenheder med de forskelligheder, som bringes med (Gideon et al., 2022).

Hvis den måde, hvorpå lærerne forskyder konfrontationer, som det kommer til udtryk i første uddrag, anskues gennem et usikkerhedshåndteringsperspektiv, bliver det et spørgsmål om, at der med forskydningen absorberes en del af den potentielle usikkerhed, som opstår med den øgede kompleksitet, som lærernes forskelligheder kan medføre. Lærerne forskyder så at sige usikkerheden til en fremtidig begivenhed og minimerer usikkerheden i nuet. Denne form for usikkerhedshåndtering, hvor lærerne aktivt forbinder og forhandler forskellige erfaringer, oplevelser af nuet og forventninger til fremtiden, betegner Kaplan og Orlikowski som "temporalt arbejde" (2013, s. 1 [min oversættelse]). Temporalt arbejde "involves negotiating and resolving tensions among different understandings of what has happened in the past, what is at stake in the present, and what might emerge in the future." (Kaplan & Orlikowski, 2013, s. 1). Lærernes temporale arbejde kan med Kaplan og Orlikowski (2013) ses som en dimension i en fortolkende menings-skabelsesproces med henblik på at håndtere usikkerheder. I og med at beslutninger altid er præget af usikkerhed med hensyn til konsekvenserne af alternative beslutninger, bliver det nødvendigt at skabe et sikkert grundlag for at kunne handle. Gennem lærernes temporale arbejde produceres et fælles genkendeligt billede af fortiden, et fælles acceptabelt billede af nuet og et fælles sandsynligt billede af fremtiden. Dette muliggør beslutningstagning, som igen gør det muligt for lærerne at bevæge sig fremad på trods af en vedvarende usikkerhed i deres arbejde.

## Erfaringer deles sjældent som del af problematiseringer

Ud over undervisningsplanlægning udgøres de lærerkollegiale begivenheder, hvor undervisning og elever tematiseres, i flere tilfælde af lærernes deling eller udveksling af erfaringer. Det andet analytiske fund, jeg vil fremhæve, er, at disse delinger eller udvekslinger af erfaringer sjældent sker som del af problematiseringer eller genovervejelse af praksis. For at illustrere dette inddrages to empiriske eksempler.

Det første empiriske eksempel, jeg vil inddrage, er en sekvens fra en spontan kollegial begivenhed på Skole-C [3.06], som finder sted i skolens personalerum:

Ida sidder i et sofaområde sammen med en gruppe kollegaer fra teamet. Hun henvender sig til kollegaen Marianne og fortæller, at hun for øvrigt lavede weekendskrivningen [en tilbagevendende øvelse] med tillægsord. Marianne virker lidt overrasket og spørger, hvordan det gik? Ida svarer, at hun egentlig synes, at det gik ret godt. Hun beskriver elevernes reaktion for Marianne og beskriver, hvordan en enkelt af eleverne [som lærerne ved andre lejligheder har rejst en bekymring om] arbejdede med opgaven. Marianne lytter, og efter at Ida har færdiggjort sin beskrivelse, beskriver Marianne en oplevelse fra sin undervisning, hvor en anden elev [som lærerne også har udtrykt bekymring for] skulle løse nogle opgaver i dansk. Efterfølgende udveksler lærerne nogle overordnede betragtninger om de to elevers situation, før tiden er inde til at bevæge sig mod næste lektion.

Sekvensen indledes med, at Ida henviser til et fælles udgangspunkt for lærerne, nemlig den tilbagevendende weekendskrivningsøvelse, som begge lærere anvender i deres respektive klasser. Derefter beskriver hun, hvordan det er foregået i hendes klasse. Ida inddrager ikke oplevelsen med udgangspunkt i, at noget er gået galt i undervisningen, eller der er opstået et problem, som Marianne kan bidrage til at løse. Marianne virker overrasket over Idas beskrivelse, og det virker nærmere, som om Ida inddrager oplevelsen for at informere om, at hun ved at inddrage

tillægsord i weekendskrivningen har løbet en didaktisk risiko eller er gået forud for den fælles plan - altså gjort noget, der er ud over eller i modstrid med en forventning - men at det er gået godt. Marianne besvarer samtidig ikke Idas beskrivelse med spørgsmål, men deler derimod en oplevelse fra sin egen undervisning med udgangspunkt i et andet fælles udgangspunkt; hvordan en anden elev, som lærergruppen har talt om, klarede sig i undervisningen. Derefter rettes samtalen mod nogle udvekslinger af vurderinger af de to elevers generelle situation. Der lader til at ske flere ting samtidigt i begivenheden. Der udveksles billeder af praksis baseret på tidligere fælles begivenheder. I dette udgør udvekslingen en opdatering på det, der er etableret en fælleshed omkring - altså de fælles planlagte danskøvelser og elever på årgangen, som der er fælles bekymringer om. Ved ikke at sætte spørgsmålstejn ved hverken ens egen eller den andens oplevelser, bliver der ikke lagt op til problematisering af praksis. I stedet synes udvekslingen nærmere at understøtte og legitimere Idas beslutning om at inkludere tillægsordselementet i øvelsen. Det handler mere om at skabe et fælles overblik over praksis og i dette forstærke et billede af praksis ved hele tiden at tage udgangspunkt i fællesheder og samtidig undlade at stille dybdegående spørgsmål til hinandens billeder.

Et andet eksempel på, hvordan oplevelser bliver inddraget i lærerkollegiale begivenheder, er, når de deler oplevelser med udfordringer eller dilemmaer vedrørende undervisningen eller elever. For at eksemplificere dette vender jeg tilbage til det tidligere belyste teammøde på Skole-B [2.16]. Som jeg pegede på, fungerer mødet som en form for statusopdatering for teamet og en lejlighed til, at lærerne kan forholde sig til og behandle aktuelle og kommende begivenheder. Som jeg beskrev, er et tilbagevendende punkt på dagsordenen til teammøderne "elever". Under dette punkt opdaterer lærerne hinanden om, hvordan det går med elever, der tidligere har været rettet opmærksomhed mod, eller de retter opmærksomheden mod nye elever. I følgende korte uddrag fra mødet fortæller læreren Hanne om en elev:

Hanne: ”Hun [eleven] fortalte, at hun næsten ikke kunne sove, fordi hun skulle fremlægge.”

Anne fortæller, at eleven generelt bliver meget nervøs, når hun får at vide, at hun skal fremlægge.

Hanne: ”Jeg sagde jo også, I [eleverne] skal fremlægge – jeg skulle måske bare have sagt, I skal fortælle til tre andre.”

Anne: ”Ej, det ved jeg nu ikke.”

Rasmus siger, at man skal huske, at der kan være flere elever, der kan være bange for at fremlægge. Maria indskyder, at det vil der jo altid være, og at de [lærerne] ikke skal dunke sig oven i hovedet. Maria tilføjer, at Hanne har sagt det rigtige, og at de ikke kan gøre det så meget anderledes, end de allerede gør. Der opstår efterfølgende en pause i dialogen, før de går videre til næste punkt på dagsordenen.

Denne sekvens initieres som nævnt som en del af en informationsrunde om elever. Hanne deler en oplevelse med en elev, der tilsyneladende har det svært ved at skulle fremlægge. Kollegaen Anne bekræfter dernæst Hannes billede af eleven ved at påpege, at det er en generel udfordring. Hanne sætter dog spørgsmålstegn ved sin egen handling, hvilket leder informationsudvekslingen om eleven i retning af en potentiel problematisering af den pædagogiske praksis. Drøftelsen bevæger sig fra at kredse om, at lærerne skal være opmærksomme på en elev med udfordringer, til at åbne for et spørgsmål om, hvordan de som lærere kan mindske det præstationspres, som eleven oplever. Imidlertid følges Hannes åbning ikke, i og med at de andre lærere på mødet forsikrer om, at Hanne ikke kunne og ikke burde have handlet anderledes. I stedet for at bryde med det eksisterende billede af praksis ender interaktionen i større grad med at understøtte det eksisterende. I det empiriske materiale finder jeg ikke mange momenter, hvor der sættes spørgsmålstegn ved praksis, og i den henseende fungerer ovenstående sekvens som en undtagelse til det generelle billede. Det er derfor også interessant, at selv i et tilfælde som dette, hvor en lærer faktisk lægger op til en

fælles gentænkning af sin egen praksis, synes erfaringsudvekslingen omkring eleven ikke at bidrage til en problematisering af den pædagogiske praksis.

Ovenstående kan igen betragtes som eksempler på begivenheder, der – med de erfaringsdelinger, som optræder – kan siges at indeholde et praksisudviklende potentiale, som umiddelbart ikke bliver indfriet. Eksemplerne kan dog også her iagttages i forhold til lærernes håndtering af usikkerhed og temporale arbejder. Når lærerne normaliserer hinandens oplevelser af tidligere begivenheder og legitimerer hinandens handlinger, kobles de enkelte begivenheder til en eksisterende fælles begivenhedsstruktur, hvilket bidrager med en oplevelse af genkendelighed og kontinuitet, som tilfører mening og orden for lærerne (Huskenot et al., 2020). I denne ordning skabes samtidig en relativ stabil forventningsstruktur til fremtidig aktivitet. Med andre ord skaber lærerne i deres fælles aktivitet et stabilt fælles billede af praksis for at kunne agere med større sikkerhed i den fremtidige praksis. I en sådan optik bliver ovenstående således ikke blot eksempler på, at lærerne ikke forfølger de praksisudviklingsmuligheder, der opstår i den lærerkollegiale aktivitet, men i lige så høj grad at den lærerkollegiale aktivitet fungerer som et væsentligt element i lærernes navigering i og håndtering af arbejdets indbyggede usikkerhed.

### **Refleksion over tematisering af undervisning og elever**

Jeg har foreløbig fremhævet to tematikker vedrørende tematiseringen af undervisning og elever, som er fremkommet i analysen af det empiriske materiale, nemlig at forskelligheder bliver neutraliseret i lærerkollegiale begivenheder, og at udveksling af erfaringer fra undervisning eller vedrørende elever sjældent sker som del af problematiseringer af praksis. Før jeg indleder næste del af analysen, vil jeg kort knytte to refleksioner til de fremhævede tematikker.

Som beskrevet i forrige kapitel er størstedelen af de møder, jeg har observeret, årgangsteam- og klasseteammøder, hvorimod der særligt kunne være en forventning om, at det er på fagteammøder, der gives

plads til problematiserende drøftelser (EVA, 2021). Endvidere forklarer læreren Henrik, at en del af Skole-C's praksisudvikling koncentrerer sig om aktionslæringsforløb, som jeg ikke har haft mulighed for at observere. Nyere resultater peger dog på, at fagteam møder udgør den mindste del af den lærerkollegiale aktivitet på danske skoler (EVA, 2021). Derudover forekommer de fagteam møder, jeg *har* observeret, ikke at bryde med de billeder, jeg fremanalyserer. Beslægtede resultater genfindes da også i tidligere studier af læreres kollegiale drøftelser og møder (Horn & Little, 2010; Kvam, 2018; Ohlsson, 2013). Desuden synes resultaterne at blive underbygget i mine interviews, hvor flere af lærerne efterspørger en større grad af dybere diskussioner i forbindelse med den lærerkollegiale aktivitet. Maria på Skole-B nævner eksempelvis, at størstedelen af team møderne primært handler om at informere og udveksle status på forskellige emner vedrørende eleverne, hvilket ofte kan føles som spild af tid. På lignende vis fremhæver Henrik, at de i teamet på Skole-C, selv i perioder med ekstra ressourcer, ikke gør nok ud af at undersøge hinandens praksis.

Når jeg peger på, at det praksisforandrende potentiale, der ligger i de analyserede begivenheder, ikke bliver forløst, er det væsentligt at påpege, at jeg ikke kan sige noget om, hvorvidt de erfaringsudvekslinger, der er skitseret, bliver en del af senere refleksioner eller genopstår i fremtidige begivenheder. En procesteoretisk pointe at bemærke er også, at fortidige begivenheder altid er åbne for genfortolkning og redefinition (Hernes, 2020). I vores interview nævner Ida, at hun lærer ved at dele erfaringer med sine kollegaer og spørge dem til råds. Jeg observerer dog blot få gange, at tidligere samtaler mellem lærerne bliver inddraget i senere begivenheder i en problematiserende form.

## Lærernes samtidige arbejde i undervisning

Foreløbig har undersøgelsen af forbindelser mellem lærerkollegialitet og den pædagogiske praksis drejet sig om, hvordan den pædagogiske praksis *drages ind* i lærerkollegiale begivenheder og tematiseres på forskellig vis. Som jeg redegjorde for indledningsvis, udgør dette *en* af



de måder, hvorpå det lærerkollegiale forbindes med den pædagogiske praksis. En anden måde er naturligvis, når lærerne arbejder sammen *som del af* den pædagogiske praksis – mest åbenlyst når lærerne underviser sammen. I det følgende undersøges denne anden dimension. Undersøgelsen kredser om en analyse af to læreres samtidige arbejde i en undervisningssituation, der er præget af en stor grad af undervisningsforstyrrende uro. Graden af uro overstiger det, der gør sig gældende i majoriteten af de analyserede begivenheder, og lærernes fælles aktivitet fremstår mere kompliceret. I den henseende kan begivenheden ses som en form for ekstrem case (Flyvbjerg, 2006). I eksemplet opstår der brud i det flow, som er kendetegnende for de fleste af de analyserede begivenheder, hvor lærere arbejder sammen i undervisningen. På den måde tydeliggøres nogle af de forhold, der er på spil, som normalt kan være vanskeligere at få blik for.

### **(U)afstemthed i undervisningen**

Læreren Henrik skal undervise en klasse på en årgang, som han ikke fast er tilknyttet. Klassens faste matematiklærer, Niels, er desuden med i undervisningen, fordi der er blevet tilført ekstra ressourcer til klassen, da den er præget af store faglige og sociale udfordringer. På tidspunktet for observationen er skolerne genåbnet efter covid-19-nedlukninger, men alle klasser testes en gang om ugen som en sikkerhedsforanstaltning. Kort tid inden lektionen skal i gang, bliver lærerne nødt til at ændre den overordnede plan på grund af en ændring i klassernes testtider.

Mens eleverne begynder at komme ind i klassen, drøfter Henrik og Niels, hvordan de kan tilpasse undervisningen til den nye plan. Flere af klassens elever henvender sig til lærerne med spørgsmål om, hvad der skal ske. På skift svarer Henrik og Niels, at det skal de nok fortælle om lidt, og eleverne nu skal sætte sig på deres pladser. Mens lærerne taler sammen, er situationen blandt eleverne præget af uro. Flere elever taler højtlydt til de nærmeste og på tværs af klassen. Henrik og Niels skifter mellem at tale afdæmpet sammen og henvende sig til klassen

for at bede eleverne om at forholde sig i ro. Niels fortæller Henrik, at der er nogle sociale problemer i klassens pigegruppe, og på den baggrund aftaler lærerne, at Niels vil sætte sig med pigerne, og Henrik bliver i klassen med drengene og laver det, han har forberedt.

Som tidligere påpeget er lærernes dagligdag præget af uforudsete begivenheder, som byder dem at reagere og ændre planer. I de fleste tilfælde i empirien, når lærere håndterer dette sammen, synes det at lykkes på en måde, der ikke negativt påvirker undervisningen. Dog ser det ud til, at lærernes spontane planlægning af undervisningen i dette tilfælde ”skaber noget uro”, som Henrik senere fortæller mig, da vi taler om undervisningen. To udfordringer, der også præger resten af undervisningen, er synlige i uddraget: For det første deler lærerne ikke en fælles viden om, hvad der skal ske, og for det andet er ansvarsforholdet i undervisningen ikke afklaret. Begge udfordringer er beskrevet i litteratur om fx co-teaching (Hansen et al., 2022) og kan siges at være knyttet til lærernes *relation* og *afstemthed*.

På Skole-A bruger læreren Jakob ved flere lejligheder udtrykket ”at være afstemt”, når han beskriver den lærerkollegiale relation i pædagogiske begivenheder, som ifølge ham har været velfungerende. Han beskriver samtidig, at en væsentlig del af deres udviklingsarbejde omkring det lærerkollegiale handler om at blive ”afstemt”. At være afstemt synes begrebsmæssigt at overlape med tryghed, der ifølge Jackson handler om, at forventninger stemmer overens med det, der sker (Jackson, 2008). Det drejer sig om, at man som kollegaer ved, hvor man har hinanden, og om at skabe en oplevelse af forudsigelighed i en ellers uforudsigelig (skole)virkelighed. Jakob siger om afstemthed, at det mindsker uforudsigeligheden i undervisningen ”at have tænkt tankerne sammen, inden man går ind [i klasserummet]”. Billedet af at have ”tænkt tankerne sammen” fremdrager Henrik også i forbindelse med ovenstående uddrag. For ham kommer det dog til udtryk som en mangel, der påvirker undervisningssituationen i en negativ retning. Henrik forklarer, at han ikke er en del af lærerteamet omkring årgangen og derfor ikke

er en del af de andre læreres tanker om, hvordan de grundlæggende skal forholde sig til de udfordringer, som er til stede. Desuden har han ikke tid til at forberede sig sammen med de andre lærere og kan derfor ikke blive en del af deres tanker.

Som et element i lærernes usikkerhedshåndtering handler afstemthed om at skabe fælles billeder af, hvad der er sket, og hvad der skal ske, for at mindske usikkerhed. Som Feddersen beskriver, bliver organisatoriske aktørers – i dette tilfælde lærernes – sociale relation til gennem den løbende sammenvævning af deres respektive begivenhedsstrukturer (Feddersen, 2020, s. 191). I den henseende kan afstemning betragtes som kvaliteten af sammenvævningen. Det knytter sig til, hvorvidt de forbindelser, der etableres mellem aktører, er relativt stabile eller ustabile. Det er væsentligt at påpege, at afstemthed i den henseende ikke behøver at betyde lighed. Relationer kan lige såvel bygge på et stabilt ulighedsforhold som på lighed.

Uddraget med Henrik og Niels tydeliggør de udfordringer, der kan opstå, når lærerne skal undervise sammen uden at være afstemte. Uden fælles forberedelse har lærerne ikke haft mulighed for at foregribe den uro, som tilsyneladende ofte præger undervisningen i denne klasse. Samtidig viser eksemplet, hvordan lærernes fælles aktivitet rettes mod at skabe klarhed for, hvad der skal ske i undervisningen. Eftersom Henrik ikke er en fast del af årgangsteamet, er der ikke etableret en tydelig forventningsstruktur omkring de fælles situationer. Lærerne må således i nuet skabe et fælles billede af, hvad der har ledt op til den aktuelle begivenhed, og på den baggrund træffe en beslutning om, hvad de skal gøre. Niels forklarer Henrik, at der er nogle sociale udfordringer i klassen, og da Henrik ikke har kendskab til de tidligere begivenheder, bliver det vanskeligt at sætte spørgsmålstejn ved fremstillingen. Med afsæt i fremstillingen af pige problemerne etableres et meningsfuldt grundlag for at dele undervisningen op, så Niels kan udnytte muligheden for at tale med pigerne. Desuden sikrer opdelingen, at lærerne ikke løbende bliver nødt til at afklare, hvad der sker og skal ske, hvilket mindsker den usikkerhed, som lærernes kontinuerlige afstemning foranlediger. Den

usikkerhed, der opstår, i og med at lærerne afklarer, hvad der skal ske i situationen, forstærker dog ifølge Henrik uroen blandt eleverne. Lærerne føler sig ikke desto mindre nødsaget til at gå på kompromis med den umiddelbare uro for bedre at kunne etablere et sikrere grundlag for den resterende og største del af undervisningen.

Efter at Niels har forladt klassen med pigegruppen, forsøger Henrik at undervise drengene. Størstedelen af lektionen er dog præget af forstyrrende uro, og Henrik må gentagne gange bede eleverne om at dæmpe sig og holde fokus på opgaverne:

Efter lidt tid lader Henrik eleverne få en kort pause, men under pausen kommer tre-fire elever løbende ind i klassen. En bliver jagtet af de andre. De er i fuld fart, og eleven springer op på og over et bord i forsøget på at undvige eftersætterne. De stormer ud af klassen igen, og Henrik skynder sig efter dem. Et øjeblik efter kommer han tilbage med eleverne, som sætter sig på deres pladser. Stemningen er fortsat ophedet, da Niels kommer ind i klassen og spørger Henrik, om det er ok, at han tager eleverne ud enkeltvis for at give dem resultaterne af nationale test. Henrik svarer ja. Lidt efter, da en elev er kommet ind i klassen efter at have fået sit resultat, stikker Niels hovedet ind i klassen og siger henvendt til eleverne, at de ikke behøver at sætte spørgsmålstegn ved hinandens resultater og spørge hinanden, hvad de har fået. Henrik siger til Niels – men så højt, at eleverne sagtens kan høre det – at det vist bliver meget svært for dem. Henrik siger, at han netop havde tænkt sig, at de skulle spise frokost, fordi eleverne slet ikke kan koncentrere sig. Niels svarer, at nu øver de sig lige i at få resultater uden at kommentere i fem minutter. Henrik understreger igen, at det bliver meget svært at fortsætte med opgaverne. Niels svarer, at de da gerne må gå i gang med at spise, mens de sidste får deres resultater tilbage. Derefter lukker han døren til klassen.

Som uddraget viser, bliver uroen i klassen ikke mindsket i løbet af undervisningen – snarere tværtimod. Stemningen er generelt dårlig, og det kulminerer med drengenes konflikt. Gennem hele lektionen må Henrik fokusere på at dæmpe konflikter uden reel mulighed for at gennemføre den undervisningsplan, han har forberedt.

På den baggrund kan Niels' prioritering af at ville give elever feedback på nationale test, i stedet for at lærerne i fællesskab kunne forsøge at få undervisningen til at fungere bedre, virke malplaceret. Set i lyset af, at lærerne i begyndelsen af lektionen besluttede at dele undervisningen op, virker det dog mindre besynderligt. Med den indledende opdeling etableredes en begivenhedsstruktur, som de efterfølgende begivenheder relateres til. Samtidig har den allerede etablerede opdeling medført, at Niels ikke har direkte indblik i Henriks situation, og at lærerne ikke har dannet et fælles billede af, hvordan undervisningen forløber. Derudover synes opdelingen at være i overensstemmelse med en forventningsstruktur, der kan genkendes på tværs af det samlede empiriske materiale, hvor det i flere tilfælde af fælles undervisning sker, at lærerne deler sig op for at ordne forskellige opgaver.

Henrik accepterer også forslaget, hvorved han samtidig nedtoner det ekstraordinære, normaliserer situationen og genetablerer den fælles begivenhedsstruktur. Desuden opretholdes også et billede af, at Henrik har styr på situationen og ikke har brug for hjælp. Bland andet Albrechtsen har tidligere peget på det forhold, at lærerkollegialitet kan være præget af en norm om selvstændighed og en forestilling om, at den kompetente lærer er den, der kan klare kernearbejdet alene, og som sjældent søger hjælp (Albrechtsen, 2011, s. 248). Fra det perspektiv kan accepten af Niels' forslag også ses som en måde, hvorpå Henrik ikke blotter sig for spørgsmål eller spekulationer om inkompetence.

Efter at Niels har givet nogle af eleverne feedback, kigger han som beskrevet ind i klassen for at bede eleverne om ikke at kommentere hinandens resultater. Igen synes det at være udtryk for, at lærerne ikke har et afstemt billede af situationen. Ifølge Henrik kan eleverne knap nok være til stede i klassen, og det kan i den sammenhæng virke som en uhensigtsmæssig ekstra opgave for Henrik at skulle holde styr på, om

eleverne overholder Niels' instruktioner. Den afsluttende ordveksling mellem Henrik og Niels tydeliggør den disharmoni, som har præget det meste af undervisningen, men samtidig er ordvekslingen flertydig. På den ene side kan Henriks respons ses som et udtryk for frustration over undervisningens forløb. Henrik kan her bruge Niels som en form for medium til at kommunikere sin frustration til eleverne. Det, som Henrik ikke umiddelbart kan sige direkte til eleverne, kan han sige gennem sin kommunikation med Niels. Samtidig kan han søge kollegial opbakning hos Niels. På den anden side kan ordvekslingen iagttages som en forhandling om autoritet og om, hvad der skal ske. Hvor Henrik lægger op til, at de stopper undervisningen, vil Niels gerne fortsætte. Begge lærere holder imidlertid fast, og resultatet bliver en form for kompromis, hvor lærerne deler sig op og ikke involverer sig i hinandens agendaer. Det er min oplevelse, at den åbenlyse uenighed skaber en atmosfære af spænding og usikkerhed. Lærerne fremstår ikke som en enhed over for eleverne, og retningen for undervisningen bliver ikke tydelig.

Det er tydeligt, at denne klasse er udfordret i både en fagligt og socialt henseende, og det fremstår, som om det næsten er en uoverkommelig opgave at få skiftet retning. Tilsyneladende har flere lærere også forladt årgangsteamet, fordi det har været hårdt. Når jeg inddrager eksemplet, er det således ikke for at hænge lærerne ud. Derimod bidrager uddraget med information om, hvordan det lærerkollegiale gribes an i en kontekst af underskud, og hvordan lærernes samtidige tilstedeværelse i undervisningen kan påvirke undervisning, som er præget af forstyrrende uro. I forskning om co-teaching peges der på, at lærernes samarbejde i undervisningen kan lede til en forbedring af elevernes resultater (Vembye, 2022), engagement og adfærd (Friend, 2013). Når man observerer et eksempel som ovenstående, er det imidlertid tydeligt, at det ikke altid er ligetil at få den fælles undervisning til at fungere på en måde, som fører til velfungerende undervisning. I den forbindelse synes kollegial afstemthed at være af betydning. Det ser således ud til, at lærernes manglende afstemthed på visse måder ligefrem påvirker undervisningen i en negativ retning.

## Opsummering af kapitel 7

I dette kapitel har jeg med en række eksempler på forskellige lærerkollegiale begivenheder fremstillet en analyse af etableringen af en række gensidigt konditionerende forbindelser mellem lærernes kollegiale aktivitet og deres pædagogiske praksis. Jeg har fremanalysert tre mønstre, der kredser om, hvordan den pædagogiske praksis drages ind i lærerkollegiale begivenheder, og hvordan lærerkollegial aktivitet udfoldes i den pædagogiske praksis. Det første mønster handler om, hvordan forskelligheder i form af lærernes forskellige pædagogiske og didaktiske holdninger og forventninger nedtones eller neutraliseres i undervisningsplanlægning. Det andet mønster omhandler, hvordan lærernes inddragelse af erfaringer om undervisning og elever i lærerkollegiale begivenheder ikke forekommer som led i problematiseringer af den pædagogiske praksis. Det tredje fremanalyserede mønster drejer sig om, at afstemthed mellem lærerne – forstået som, hvorvidt lærerne som kollegaer har en fornemmelse af, hvor de har hinanden, og har afklaret intentionerne for deres fælles aktivitet – udgør en betydelig dynamik i forbindelse med lærernes fælles undervisning.

Ud fra en tilgang baseret på rationalistiske forventninger til lærernes kollegiale aktivitet kan tematikkerne betragtes som udtryk for, at lærerne ikke forfølger de praksisudviklende muligheder, der opstår i de lærerkollegiale begivenheder, og at lærernes manglende afstemthed medfører utilsigtet uro i fælles undervisning. Ud fra en optik, der betoner usikkerhed som et grundvilkår i lærernes arbejde, kan de analytiske mønstre imidlertid også iagttages som et spørgsmål om, at den lærerkollegiale aktivitet altid er knyttet til håndteringen af usikkerhed.

Når undervisning tematiseres og diskuteres i undervisningsplanlægning, handler neutraliseringen af forskelligheder som led i usikkerhedshåndtering om at absorbere en del af den usikkerhed, der opstår med den øgede kompleksitet, som lærernes forskellige overbevisninger og forventninger kan medføre. Gennem lærernes temporale arbejde forskydes usikkerhed til fremtiden og minimeres i nuet, hvilket gør det muligt for lærerne at bevæge sig videre og træffe beslutninger.

Som et element i usikkerhedshåndtering drejer den måde, hvorpå erfaringer fra undervisning eller med elever inddrages og deles i lærerkollegiale begivenheder, sig om legitimering og normalisering af praksis. Når tidligere begivenheder inddrages og deles, bliver både de begivenheder, der inddrages, og den aktuelle lærerkollegiale begivenhed, de inddrages i, relateret til og sammenvævet i en allerede etableret struktur af begivenheder. På den måde gøres både de enkelte begivenheder og strukturen genkendelig, og lærerne opretholder en fornemmelse af kontinuitet. Fra sådan et perspektiv drejer den lærerkollegiale aktivitet sig også om at genskabe et fælles billede af, hvordan praksis har været, er og med størst mulig sikkerhed kommer til at være i fremtiden.

Ligeledes er fælles undervisning knyttet til lærernes afstemthed, som på den ene side drejer sig om, hvorvidt der allerede er etableret en fælles erfarings- og forventningsstruktur mellem lærerne, og på den anden side, hvordan lærerne situationelt forhandler disse strukturer i undervisningen. Når lærerne ikke på forhånd har etableret en fælles erfarings- og forventningsstruktur, kan det medføre usikkerhed om, hvad der kollegialt skal ske i undervisningssituationen. Den situerede afstemning i undervisning bliver deraf nødvendig for at kunne arbejde sammen. Afstemningen som en løbende forhandling mellem lærerne kan imidlertid også medføre øget usikkerhed i situationen, og på den baggrund bliver det fx oplagt at dele undervisningen op i stedet for at være fælles i undervisningen.

I det følgende kapitel samles hovedpointerne fra de tre analysekapitler, og den begivenhedsbaserede beskrivelse af den observerede lærerkollegiale aktivitet diskuteres.



## 8 Diskussion og konklusion

Forrige kapitel udgjorde sidste del af studiets analyse. Dette kapitel præsenterer en diskussion af og konklusion på de foregående kapitlers analyser. Indledningsvis samler jeg op på den analytiske fremstilling og de centrale resultater, som jeg kort forholder til den seneste tids udvikling af lærerkollegial aktivitet og -samarbejde i folkeskolen. Dernæst diskuterer jeg studiets begivenhedsbaserede analytiske tilgang og præsenterer en diskussion af den måde, hvorpå jeg i analysen har relateret udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet til spørgsmål om usikkerhed. Afslutningsvis præsenteres studiets konklusion.

### Opsamling på studiets analytiske fremstilling

Opsamlingen tager sit afsæt i undersøgelsens centrale spørgsmål, hvor der blev spurgt til, hvordan lærerkollegial aktivitet udfoldes i danske folkeskoler, og hvordan den lærerkollegiale aktivitet kan hænge sammen med lærernes pædagogiske praksis. Igennem de foregående tre kapitler har jeg forsøgt at besvare spørgsmålene ved at analysere forskellige dimensioner af udfoldelsen af denne aktivitet på tre udvalgte skoler, hvor jeg gennem i alt fem uger har skygget fem lærere. Mere præcist har jeg undersøgt, *hvor* lærerkollegial aktivitet udfoldes, *hvordan* aktiviteten opstår og aktualiseres, *hvad* aktiviteten omhandler, *hvordan* pædagogisk praksis på forskellig vis inddrages i lærerkollegial aktivitet, samt *hvordan* lærerkollegial aktivitet udfoldes som del af pædagogisk praksis.

Gennem markeringen af lærerkollegiale begivenheder i lærernes samlede aktivitet og fremstillingen af tre begivenhedsdiagrammer fremanalyserede jeg i kapitel 5, at lærernes kollegiale aktivitet kan opstå alle de steder, hvor deres arbejde udspiller sig. Endvidere inddelte jeg aktiviteten i planlagte og spontane lærerkollegiale begivenheder. Ved analytisk at inddele den lærerkollegiale aktivitet på denne måde frem-

hævdede jeg, at aktiviteten kan opstå som de formelle møder, der er skemalagte og tilbagevendende, og som lærerne har pligt til at deltage i, men i mindst lige så stor grad kan opstå som begivenheder, der udspringer i tilknytning til de forskelligartede – og ofte uforudsigelige – situationer, der forekommer i det daglige arbejde. Analysen anskueliggjorde, at den kollegiale aktivitet udfoldes som en integreret del af lærernes fulde praksis og ikke blot som sporadiske arrangerede begivenheder. Dog varetages undervisningen i undersøgelsesperioden først og fremmest af lærerne på egen hånd, selvom der på alle tre skoler i denne undersøgelse er ambitioner om og forskellige forsøg på at tilrettelægge arbejdet, så undervisningen kan være fælles. Selvom den lærerkollegiale aktivitet finder sted på tværs af praksis på alle tre skoler, tydeliggjorde jeg samtidig en række forskelle skolerne imellem. Her fremhævede jeg forskellen i den måde, hvorpå fælles arbejdsrum på skolerne indgår i og former det lærerkollegiale samarbejde, hvor det blot er på en af undersøgelsens skoler, at lærernes fælles arbejdsrum fremstår som 'levende' lærerkollegiale steder. Ved at inddrage en relationel forståelse af begivenheder illustrerede analysen af forskellen, at der ikke er en enkel sammenhæng mellem etableringen af arbejdsrum og lærerkollegial aktivitet på skolerne, men at arbejdsrum konstitueres som specifikke steder i et dynamisk forhold til de begivenheder, der løbende finder sted i og omkring dem. Afslutningsvis i kapitlet byggede jeg videre på det relationelle perspektiv ved at analysere, hvordan lærerne i de kollegiale begivenheder inddrager og forbinder egne og fælles erfaringer og forventninger for på den måde at aktualisere den specifikke begivenhed i relation til den eksisterende praksis, samtidig med at den hidtidige og fremtidige praksis (gen)skabes i de aktuelle lærerkollegiale begivenheder. Lærernes aktuelle kollegiale aktivitet udfoldes altså i et relationelt forhold til tidligere oplevelser og fremtidige forventninger, samtidig med at den aktuelle aktivitet påvirker, hvordan der kan handles i fremtiden.

Kapitel 6 kredsede om analysen af indholdet i den observerede lærerkollegiale aktivitet på de undersøgte skoler. På alle tre skoler fremstår aktiviteten indholdsmæssigt varieret, og den kan omhandle alt fra

undervisningsforberedelse, erfaringsudvekslinger om undervisning og elever samt drøftelser om håndteringen af elevsituationer til koordinering af praktiske opgaver og planlægning af fremtidige kollegiale begivenheder. Gennem en systematisk analyse af indholdet viste jeg, at én indholdsmæssig dimension ikke synes at fylde markant mere end andre i de identificerede begivenheder. Den efterfølgende analyse af de lærerkollegiale begivenheder, der mere specifikt omhandler undervisning, viste dog, at der er en tendens til, at det her primært drejer sig om overordnet planlægning og koordinering. Endelig fremanalyserede jeg i kapitlet, at det indholdsmæssige fokus i de forskellige lærerkollegiale begivenheder i væsentlig grad opstår situationelt. Med det menes, at indholdet til dels påvirkes af afsættet for og struktureringen af begivenheden – altså fx om der er tale om et møde med en på forhånd defineret dagsorden – men at lærernes fokus desuden er omskifteligt, og at nye fokusområder opstår mere uforudsigeligt i selve udfoldelsen af begivenhederne.

Kapitel 7 knyttede sig til sidste del af undersøgelsens spørgsmål og fokuserede på sammenhængen mellem lærernes kollegiale aktivitet og deres pædagogiske praksis. Ved at analysere, hvordan lærerne drøfter deres pædagogiske praksis, og hvordan lærernes fælles undervisning udspiller sig, fremanalyserede jeg tre mønstre. Det første mønster drejede sig om, hvordan lærernes divergerende pædagogiske og didaktiske holdninger og forventninger nedtones eller neutraliseres i de lærerkollegiale begivenheder, der kredser om undervisningsplanlægning og -forberedelse. Det andet mønster drejede sig om, hvordan lærernes erfaringer om undervisning og/eller elever ikke inddrages som led i problematiseringer af den pædagogiske praksis. Det tredje tema omhandler, at det at blive afstemt eller bevare afstemthed synes at udgøre en væsentlig dimension af lærernes kollegiale aktivitet. Afstemthed drejer sig om, hvorvidt lærerne har gensidigt afklarede forventninger til hinanden som kollegaer og klarhed om intentionerne for den fælles aktivitet. Når lærerne skal undervise sammen, må afstemthed konstitueres i undervisningssituationen gennem forhandlinger, hvis lærerne

ikke er afstemt på forhånd. Denne situerede afstemning kan imidlertid samtidig udgøre et usikkerhedsmoment i undervisningssituationen, hvilket blandt andet synes at have sammenhæng med undervisningsforstyrrende uro blandt eleverne.

Som jeg skrev i det indledende kapitel, viser nyere forskningsresultater, at lærerne i folkeskolen i stigende grad oplever at arbejde tættere sammen med deres kollegaer omkring undervisningsmetoder, selve undervisningen og elevernes udbytte af undervisningen (Jensen et al., 2018). Samtidig oplever skoleledere i stigende grad, at pædagogisk ledelse af undervisningen uddelegeres til de enkelte undervisningsteam (Bjørnholt et al., 2018). Samlet set underbygger analyserne i dette studie billedet af, at lærere arbejder tæt sammen med deres kollegaer, og der er meget, der tyder på, at kollegial aktivitet i dag er en central og uomgængelig del af læreres arbejde. Dette underbygges endvidere af, at den kollegiale aktivitet, som er observeret i denne undersøgelse, udfoldes bredt set i lærernes praksis og på tværs af skolens domæner.

Med inspiration fra begreber som professionelle læringsfællesskaber har ambitionen for den seneste udvikling af det lærerkollegiale på mange skoler dog som nævnt i studiets indledning ikke blot drejet sig om, at lærerne skal arbejde mere sammen, men om, at lærernes fælles undersøgende praksis skal styrkes for derigennem at lede til praksisforbedringer. I forhold til dette peger mine analyser på, at selvom der indholdsmæssigt er fokus på undervisning, kredser den observerede lærerkollegiale aktivitet på skolerne mere om at få styr på hinanden, det daglige arbejde og få praksis til at fungere end om kritisk eller problematiserende at undersøge praksis. Det synes, som Tingleff (2012) tidligere har gjort opmærksom på, at gøre sig gældende, at genstanden for lærernes kollegiale aktivitet kun i mindre grad er deres egen læring. Herudover lægger analysen sig i forlængelse af en nylig undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut, som viser, at det fortsat kun er i mindre grad, at danske skolars teamsamarbejde udvikles til professionelle læringsfællesskaber (EVA, 2021).

## Diskussion af det begivenhedsbaserede perspektiv

I den teoriehistoriske kontekstualisering i kapitel 2 pegede jeg på, at en betydelig del af udviklingen af lærerkollegial aktivitet på skoler i de seneste år – i lighed med en international tendens – er sket, ved at forskellige samarbejdskoncepter eller formelle rammer for lærernes kollegiale aktivitet er blevet ført ind i skolerne. Flere har argumenteret for, at folkeskolereformen fra 2014 er blevet udformet med inspiration i blandt andet skoleeffektivitetsforskningen (fx Bjergkilde, 2019; Krejsler, 2023). Det har i denne sammenhæng været påpeget, at et af skoleeffektivitetsforskningens kendetegn er et grundlæggende rationalitetsparadigmatisk afsæt (Jarl et al., 2021; Thorborg, 2022). Denne sammenvikling af de rationalitetsparadigmatiske dispositioner i effektivitetsforskningen og den måde, hvorpå begreber – som eksempelvis professionelle læringsfællesskaber – er blevet 'overtaget' og videreført i formaliserede og konceptuelle skoleudviklingsinitiativer har medført en række konsekvenser for den måde, lærerkollegial aktivitet bliver anskuet på.

Først og fremmest er der en tendens til, at der antages et middel-mål-forhold mellem implementeringen og udviklingen af lærerkollegiale samarbejder som professionelle læringsfællesskaber og læreres effektivitet og ultimativt elevernes resultater (Muckenthaler et al., 2020; Stoll et al., 2006). Eller som Vangrieken et al. (2017) peger på, at formelle samarbejdsformer tænkes som redskaber til at realisere specifikke output. Som jeg fremlagde i kapitel 2, leder dette ofte til, at samarbejdsbegreber eller -former som led i udviklingsinitiativer knyttes til en form for entitetsstænkning og som koncepter betragtes som faste størrelser, der relativt kontekstuaafhængigt kan overføres fra en sammenhæng til en anden. I tilknytning hertil synes middel-mål-beskrivelsen at hæfte sig til en fremadrettet og "monokausal" (Thorborg, 2022, s. 125) forståelse af forholdet mellem implementeringen eller udviklingen af et givent samarbejdskoncept – som eksempelvis et professionelt

læringsfællesskab – og den effekt, det vil medføre. Det vil sige, at det antages, at der til en given indsats eller koncept kan knyttes en specifik effekt, og at en begivenhed vil lede til den næste på en ligefrem måde. Effekten vil imidlertid være forudsat, at konceptet implementeres eller udvikles med loyalitet (Réol, 2022). Logikken heri synes således at være, at den specifikke kontekst, som konceptet introduceres i (praksis på en given skole), skal tilpasse sig til konceptet og ikke omvendt. Samtidig implicerer det en form for adskillelse og modstilling mellem koncept og kontekst. Flere har dog påpeget, at både den fremadrettede forståelse af kausalitet og manglen på kontekstsensitivitet er af væsentlig betydning i de tilbagevendende vanskeligheder ved skoleforandring (Beycioglu & Kondakci, 2021; Datnow & Park, 2019; Qvortrup & Wistoft, 2022).

I en dansk sammenhæng henledte Tingleffs analyse af teamsamarbejde i folkeskolen opmærksomheden mod, at lærernes kollegiale aktivitet i praksis ikke nødvendigvis følger (om)struktureringen af teamsamarbejdet. Ifølge Tingleff er underliggende kulturelle dynamikker derimod afgørende for lærernes fælles rettedhed (2012). Tingleffs analyse udgjorde som beskrevet i kapitel 2 et betydningsfuldt indspark i debatten om skoleudvikling omkring reformen og medvirkede til et fokus på ikke blot at udvikle formelle rammer om lærerkollegial aktivitet, men også til at udvikle samarbejdskulturer med fokus på læring og forbedring. Imidlertid synes den måde, hvorpå betoningen af det kulturelle er blevet overført i udviklingsinitiativer, som samtidig forbindes til en grundlæggende rationalitetsparadigmatisk tænkning, at kultur er blevet betragtet som endnu en struktur eller et sæt af karakteristikker ved lærernes kollegiale aktivitet, der kan ændres udefra eller modificeres på baggrund af rationelle valg. Lærerne på Skole-C gør mig fx opmærksom på, at et tiltag i forsøget på at udvikle professionelle læringsfællesskaber på skolen har været, at ledelsen på et tidspunkt stillede krav om, at en vis procentandel af lærernes møder skulle dreje sig om læring og ikke om praktik. Lærerne kunne sagtens se pointen i at fokusere mere på læring, men alligevel beskriver de, at det gled lidt ud i sandet, efter at ledelseskravet ophørte.

En tredje virkning af den måde, hvorpå lærerkollegial aktivitet er blevet indskrevet i en rationalitetsparadigmatisk forståelsesramme, forekommer at være, at implementeringen af nye kollegiale organiseringsformer tænkes ind i skoleforandring som led i ”planlagte forandringsmodeller” (Beycioglu & Kondakci, 2021, s. 794 [min oversættelse]). Det, der karakteriserer planlagte modellens måde at tænke forandring på, er som noget, der sker ovenfra, og som noget, der sker ekstraordinært fra den normale eller eksisterende organisatoriske praksis (Beycioglu & Kondakci, 2021). Det er ifølge Beycioglu og Kondakci (2021) fortsat den mest almindelige tilgang til organisatorisk forandring i skoler, og den seneste udvikling af lærerkollegialt samarbejde i en dansk sammenhæng synes også at have fulgt denne tilgang (Thorborg & Qvortrup, 2023). I planlagte modeller bliver det væsentligt at kunne følge virkningen af igangsatte indsatser for eventuelt at kunne korrigere dem eller igangsætte nye indsatser. Det forudsætter, at indsatser er identificerbare. En virkning af dette i forhold til udviklingen af lærerkollegial aktivitet og organisering er, at samarbejdsbegreber som eksempelvis professionelle læringsfællesskaber – som i forskningslitteraturen bliver beskrevet i processuelle termer (fx Albrechtsen, 2013; Qvortrup, 2016) – kommer til at blive betragtet som ”identificerbare processer” (Hernes, 2014, s. 44 [min oversættelse]). Med det menes, at professionelle læringsfællesskaber (eller andre samarbejdsformer) på den måde bliver iagttaget som former for ”lukkede” eller afgrænsede gentagelser af interaktioner, opgaver og forholdemåder, der kan kategoriseres og studeres. På den måde sniger entitetstænkningen sig imidlertid igen ind.

Der kan dog være nogle forklaringsmæssige vanskeligheder ved den forståelsesramme, som lærerkollegial aktivitet og organisering lader til at være blevet indskrevet i og relateret til det forhold, at indsatser for og med lærerkollegial aktivitet ikke altid virker som tilsigtet (Bjergkilde, 2019; Hargreaves, 2019). Det traditionelle svar på det problem, at udviklingsindsatser ikke leder til de ønskede resultater, har primært været at udvikle nye indsatser (Beycioglu & Kondakci, 2021). Inden for forsk-

ning i uddannelsesforandring er der imidlertid fremkommet et stigende engagement i alternative forståelser af forandring til de traditionelle planlagte modeller (Beycioglu & Kondakci, 2021), og som jeg beskrev i kapitel 2 har en række nyere studier kaldt på mere kompleksitetssensitive tilgange til studiet af lærerkollegial aktivitet og organisering. I dette studie har jeg forsøgt at imødekomme dette behov ved at anlægge et begivenhedsbaseret perspektiv på lærerkollegial aktivitet. Med udgangspunkt heri har jeg fremstillet et billede, der viser aktiviteten som et distribueret, varieret og lokalt fænomen, og deri tilbyder den begivenhedsbaserede analyse af lærernes kollegiale aktivitet samtidig en alternativ forståelse af de sammenhænge, der gør sig gældende i udviklingen af aktiviteten.

### **Fokus på formel og uformel lærerkollegiale aktivitet**

Gennem analysen har jeg påpeget, at lærerkollegial aktivitet ikke udfoldes i isolerede sammenhænge på specifikke tidspunkter, men udfoldes som begivenheder, der er distribueret ud over lærernes fulde praksis. Aktiviteten kan både udfoldes som planlagte formelle begivenheder og mindst lige væsentligt som spontane uformelle begivenheder. Det er ikke nødvendigvis overraskende, at lærerkollegial aktivitet sker ud over de formelle planlagte sammenhænge og har været påpeget tidligere (Kyndt et al., 2016; Tingleff Nielsen, 2012). Ikke desto mindre har det indtil for nylig været relativt underbelyst, hvad den uformelle kollegiale aktivitet består i, hvordan den opstår, samt hvordan den formelle og uformelle dimension er relateret. Analysen har hertil vist, at spontane begivenheder indholdsmæssigt både kan handle om undervisning, elever, koordinering og andre forhold. Der er dog i de her identificerede begivenheder en tendens til, at undervisning og elever i højere grad er omdrejningspunktet i planlagte end i spontane begivenheder. Analysen viser ikke desto mindre, at lærerne forholder sig til deres samlede praksis i såvel den uformelle del som den formelle del af den kollegiale aktivitet.

Studiet fremhæver, at lærernes hverdagslige arbejde kan iagttages som et flow af forskelligartede aktiviteter, og at både planlagte og spon-



tane lærerkollegiale begivenheder opstår i relation til og væves ind i dette aktivitetsflow. I den sammenhæng har Krøger (2021) i et nyligt studie vist, at lærere altid tilpasser, omsætter og oversætter initiativer om samarbejde, så de opleves meningsfulde i forhold til den daglige praksis. Som hun skriver, ”anfægter [lærerne] ikke, at der skal være samarbejde om eleverne og undervisningen, men for lærerne er det vigtigt, at deres daglige praksis bliver styrende for samarbejdets form og indhold” (Krøger, 2021, s. 151). Krøgers analyse er baseret på interviews og fokuserer derved på lærernes meningsskabelse om (implementering af) kollegialt samarbejde. Med observationer af, at en væsentlig del af den lærerkollegiale aktivitet kan udspringe i relation til de løbende uforudsigelige begivenheder, der opstår i praksis, underbygger dette studies resultater imidlertid Krøgers. Samtidig følger det Kampmann og Ratner (2019), når de peger på, at det kan være problematisk at overse den koordinerende praktiske del af lærernes kollegiale aktivitet, da det netop kan være denne del, der muliggør et dybere eller mere omfattende samarbejde. Det understreger vigtigheden i at have blik for både den formelle og den uformelle del af den lærerkollegiale aktivitet og for sammenhængen mellem dem.

I den henseende tilføjer studiet en fremstilling af, at den reelle aktualisering af både den planlagte og spontane kollegiale aktivitet sker gennem den måde, hvorpå begivenheder, der opstår i den daglige praksis, forbindes til lokale erfaringer med og forventninger til måder at arbejde sammen på. Når Camilla på Skole-A afbryder Jakobs undervisning, sker det som kombinationen af, at Camillas oplevelse af nødvendighed i nuet sammenvæves med fælles tidligere begivenheder og forventningen om, at det er muligt (og tilrådeligt) at afbryde. Når Marie og Hanne på Skole-B er bevidste om ledelsens forventninger om fælles undervisning, men alligevel vælger at undervise hver for sig, skyldes valget ikke nødvendigvis en modstand mod ledelsen. I stedet kan det forstås gennem den måde, hvorpå ledelsesforventningen om at arbejde sammen tilpasses til lærernes egne fælles erfaringer og forventninger: De har erfaret, at der er færre forstyrrelser med mindre elevgrupper, har fundet fælles forberedelse tidskrævende og har erfaret, at deres forskel-

lige fagligheder ikke altid komplementerer hinanden. Deres forventning er, at fællesundervisning vil føre til en lavere kvalitet i undervisningen. Ligeledes, selvom lærerne på Skole-C anerkender ledelsens ønske om et mere læringsorienteret fokus på teammøder, ender de ofte med at prioritere praktiske aspekter. Dette afspejler ikke nødvendigvis modstand, men snarere, hvordan erfaringer, forventninger og den aktuelle situation væves sammen i den specifikke lokale praksis.

Ved at betone den forskelligartede, lokale og sammenvævede karakter af udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet vil jeg argumentere for, at det begivenhedsbaserede perspektiv udgør et bidrag til forståelsen af denne aktivitet som fænomen i folkeskolen. For at få et mere komplet billede er det afgørende at inddrage både den formelle og uformelle dimension i analyser af aktivitetens virkninger. Samtidig er det væsentligt at forholde sig til, at begge dimensioner altid udfoldes som del af det samlede flow af aktiviteter, som udgør lærernes arbejde og den måde, lærerne inddrager, fortolker og arrangerer tidligere og fremtidige begivenheder på. Dette perspektiv bør også være centralt i analyser af betingelser for kollegial aktivitet og kan med fordel udforskes yderligere i fremtiden. I den forbindelse kunne det være relevant at undersøge omfanget af uformel lærerkollegial aktivitet gennem survey til et randomiseret udvalg af folkeskoler og lærere.

### **Fokus på komplekse sammenhænge**

Som nævnt ovenfor knyttes et mål-middel-forhold og en fremadrettet forståelse af kausalitet ofte til det rationalitetsorienterede syn på udviklingen af lærerkollegial aktivitet som fænomen i skolen og den måde, udviklingen indsættes i planlagte forandringsmodeller. Det implicerer, at udviklingsinitiativer og -tilgange har en tendens til at følge en logik om, at fx en ændring i skolepolitik direkte fører til strukturerede samarbejds møder med fokus på læring, som over tid kulminerer i en dybt forankret samarbejds kultur. Eller – som beskrevet ovenfor – en logik om, at igangsættelsen af et specifikt samarbejds koncept vil føre til øget læring blandt lærerne og derefter eleverne. Eller at etableringen af fælles arbejdsrum vil lede til øget lærersamarbejde.

Når man iagttager den måde, nye strukturer, koncepter eller steder indføres på som en udfoldelse af ubestemte begivenheder, giver det imidlertid et mere komplekst udgangspunkt for forståelsen af udviklingen af lærerkollegial aktivitet og organisering. Særligt lægger begivenhedsperspektivet op til en ”konfluensforståelse” (Hernes, 2022, s. 157 [min oversættelse]) og en ”konditioneringsbaseret forståelse” (Qvortrup & Wistoft, 2022, s. 47) af social kausalitet. De to forståelser beskriver ikke det samme, men henleder opmærksomheden mod to relaterede forhold: Hvor en fremadrettet forståelse antager, at en begivenhed følger en foregående sekventielt, antager en konfluensforståelse, at begivenheder finder sted på forskellige tidspunkter, og at de sammenvæves af en tredje begivenhed i nutiden (Hernes, 2022, s. 158). Som Hernes (2022, s. 158) skriver, må begivenheden ikke iagttages som en afgrænset tidsenhed i en lineær række af efterfølgende tidsenheder, men som en neksus mellem fortid og fremtid. Med det menes, at begivenheder bliver konstituerende gennem de måder, hvorpå fortidige og fremtidige begivenheder bringes ind i dem af de involverede aktører (Hernes, 2022, s. 158). Det betyder samtidig, at det ikke er sådan, at en begivenhed direkte påvirker en anden begivenhed, men derimod, at betydningen afgøres af den måde, hvorpå tidligere og fremtidige begivenheder arrangeres og forbindes til lokale begivenhedsstrukturer i begivenheden. Det indirekte forhold er det, som påpeges med en konditioneringsbaseret forståelse af kausalitet (Qvortrup & Wistoft, 2022). Desuden implicerer konditioneringsbegrebet, at der er en gensidighed mellem de relaterede begivenheder. Det vil i denne sammenhæng sige, at den måde, fortidige eller fremtidige begivenheder bringes ind i en begivenhed i nuet, får betydning for både de begivenheder, der bringes ind, og den begivenhed, de bringes ind i. Med det impliceres endelig, at begivenheder aldrig lukkes endeligt, men altid er åbne for rekonstitutioner (Hernes et al., 2021).

For en eksemplificering af ovenstående vil jeg kort fremstille en iagttagelse af skolereformens betydning for den kollegiale aktivitet på studiets undersøgte Skole-C. Med en fremadrettet kausalforståelse blev reformen vedtaget og igangsat ud fra en forventning om, at den ville

lede til positive forandringer på skolerne. Eller mere specifikt, at igangsættelsen af skolereformen ville igangsætte en (lang række) sekvens(er) af efterfølgende begivenheder, herunder flere og dybere lærerkollegiale begivenheder på de enkelte skoler, som ultimativt ville lede til øget faglighed og trivsel hos eleverne. Snart 10 år efter reformen er målet om at øge elevernes faglighed og trivsel imidlertid ikke blevet nået, hvorfor opfattelsen nu er, at reformen ingen effekt havde (eller ligefrem havde en negativ effekt). Med en fremadrettet kausalforståelse kan skolereformen ses som en afgrænset begivenhed, som er overstået og lukket. Med en konfluens- og konditioneringsforståelse af kausalitet må reformen imidlertid stadig betragtes som åben og virkningsfuld gennem de måder, den kontinuerligt bringes ind i nuværende begivenheder på. Lærerne såvel som skolelederen på Skole-C forklarer mig, at de på skolen i forvejen gjorde meget af det, som reformen ville påvirke. Reformen konstitueres således ikke som en betydningsfuld begivenhed for forandring af lærerkollegial aktivitet på skolen. Reformen medførte imidlertid ifølge lederen og lærerne forringede arbejdsvilkår, og lærerne har været nødt til at arbejde sammen på trods af det. I den måde, hvorpå den inddrages som en negativ begivenhed, konstitueres reformen som virkningsfuld. Lærernes fælles aktiviteter formes således fortsat på trods af eller i opposition til reformen. På samme vis fortæller skolelederen, at reformen gav ham et projekt, han som nystartet leder kunne hægte sit lederskab på. En del af dette projekt var at skjærme lærerne mod en del af de reformtiltag, som lærerne oplevede som forringelser, og derigennem opbygge en tillidsfuld relation til lærerne. Desuden kunne han – i og med at skolens praksis allerede indeholdt mange af de elementer, som reformen ville indføre – fungere som ekspert for andre skoleledere på skoler, hvor praksis var en anden. På den måde konstitueres reformen som en særlig betydningsfuld begivenhed for lederens ledelsesmæssige historie og måde, han er og kan være skoleleder på. På Skole-A og Skole-B er billedet et andet, men fælles er det, at både lærere og ledere på skolerne fortsat bringer skolereformen ind i den kontinuerlige udfoldelse og organisering af lærerkollegial aktivitet.

Et fælles træk i både forskning om lærersamarbejde, professionelle læringsfællesskaber og skoleeffektivitetsforskning er en primær empirisk fundering, og at der synes at have været et underskud af teoretiske overvejelser (Albrechtsen, 2011; Slegers et al., 2019; Thorborg, 2022). Begivenhedsperspektivet, jeg har anlagt i dette studie, er i den sammenhæng et bud på en kompleksitetssensitiv teoretisk tilgang til studiet af lærerkollegial aktivitet og udviklingen deraf. Det vil være oplagt at udvikle det begivenhedsteoretiske begrebsapparat i videre empiriske analyser.

## Lærerkollegial aktivitet og usikkerhed

I kapitel 7 præsenterede jeg en analyse af tre temaer vedrørende sammenhængen mellem den observerede lærerkollegiale aktivitet og lærernes pædagogiske praksis. Disse temaer omfattede: (1) hvordan divergerende pædagogiske holdninger ofte nedtones i kollegiale sammenhænge, der fokuserer på undervisningsplanlægning, (2) tendensen til, at erfaringer med undervisning og elever sjældent inddrages i problematiseringer af praksis, og (3) hvordan afstemthed mellem lærere spiller en særlig rolle i udfoldelsen af fælles undervisning. Disse pointer antyder, at selvom den observerede kollegiale aktivitet på de undersøgte skoler er åben for problematisering og refleksion, som potentielt kan muliggøre forandring eller udvikling af praksis, tenderer den alligevel mod konsensus og mod at udjævne forskelle.

Andre har fremstillet lignende resultater. Eksempelvis har Kvam (2018) i et norsk casestudie peget på, at læreres drøftelser har en tendens til at legitimere den eksisterende praksis i stedet for at udvide den. På tilsvarende vis har Molbæk et al. (2019) i et casestudie i en dansk sammenhæng fundet, at der i tværprofessionelle samarbejder, hvor faglige forskelle faktisk ekspliciteres, alligevel forekommer neutraliseringer og konsensuskabelse. Endelig har Krøger (2021) i et tredje casestudie vist, at professionelle læringsfællesskaber nok kan rammesætte reflekterende samarbejde blandt lærere, men at det af lærerne samtidig opleves

som vanskeligt at fastholde en systematisk forbedringspraksis. Endvidere er de generelle vanskeligheder ved skoleforandring eller omsætningen af pædagogiske indsatser til varig praksis blevet påpeget af flere (Beycioglu & Kondakci, 2021; Burner, 2018; Hubers et al., 2017; Timperley & Parr, 2005). For bedre teoretisk at kunne forstå studiets analytiske fund har jeg sat den begivenhedsbaserede analyse af den lærerkollegiale aktivitet i forbindelse med et usikkerhedsperspektiv.

Som nævnt i kapitel 7 har centrale studier igennem historien påpeget, at usikkerhed er et af de definerede træk ved uddannelse, undervisning og altså ved lærerarbejde (Dewey, 1933; Lortie, 2002; Schön, 1983). Det forhold, at læreren ikke kan forudsige, hvordan eleverne vil reagere på didaktiske og pædagogiske valg, og ikke kender betydningen af undervisningen for elevernes læring, er en grundpræmis ved det pædagogiske arbejde (Helsing, 2007). Desuden opererer lærerne i en skole, der er præget af skiftende elevsammensætninger, politiske reformer, øget kontakt med forældre, ressourcepersoner og andre aktører samt stadig flere og nye digitale platforme og redskaber, de skal forholde sig til. Et interessant perspektiv i forhold til den potentielle usikkerhed, som ændringer i arbejdsbetingelser afstedkommer, er, at den omorganisering og strukturering af lærernes kollegiale relationer, der er sket siden skolereformen, også har medført forandrede arbejdsvilkår for lærerne og potentiel øget usikkerhed. Denne pointe har Albrechtsen tidligere frembragt om lærersamarbejde i handelsgymnasiet i sammenhæng med gymnasireformen fra 2005 (Albrechtsen, 2011, s. 245).

Det er i høj grad i forhold til usikkerheden, at behovet for lærersamarbejde er blevet begrundet i forskningen. På den ene side er lærersamarbejde blevet set som et middel til at modvirke usikkerhed forstået som noget negativt, der leder til kortsigtethed, konformitet og forringelse af undervisningskvalitet (Helsing, 2007). I en sådan sammenhæng tænkes lærersamarbejde som en kontekst, hvori usikkerheder kan blive delt, bearbejdet og navigeret i fællesskab med henblik på at reducere usikkerheden (Helsing, 2007). På den anden side bliver lærersamarbejde begrundet i relation til usikkerhed som en positiv præmis

(Beghetto, 2022), hvor usikkerheden kan fungere som en katalysator for professionel udvikling, organisatorisk udvikling og udviklingen af undervisning (Helsing, 2007). Her ses lærersamarbejde som element i en reflektiv praksis (Schön, 1983), hvor der skabes mulighed for dybere refleksion og generativ kollegial dialog. Tanker om og begrundelser for lærerkollegial aktivitet synes i relation til usikkerhed på den måde at være udspændt mellem et udviklingsperspektiv og et håndteringsperspektiv.

Det mest fremtrædende perspektiv, der fremkommer fra dette studies analyse, er som beskrevet, at de skyggede læreres kollegiale aktivitet i høj grad kredser om at ordne og få styr på dagligdagens begivenheder. Aktiviteten kan fungere som en måde at håndtere usikkerhed på, og den positive forventning til, at det lærerkollegiale kan være en generativ kontekst, synes ikke at blive opfyldt her. Usikkerhed fremstår hovedsageligt som et vilkår, som den kollegiale aktivitet formes i og omkring. Når lærerne bringer deres forskellige erfaringer og holdninger i spil i fælles drøftelser, eller når de planlægger undervisning og underviser sammen, tilpasses aktiviteten til vante måder at gøre tingene på, og der sættes ikke nødvendigvis spørgsmålstegn ved praksis. Samtidig bidrager den løbende afstemning i de kollegiale relationer til, at lærerne hver især inddrages i og forstærker det allerede etablerede billede af praksis. Genkendeligheden og forudsigeligheden, der følger med, er væsentlig i forhold til, at det fælles arbejde kan fortsættes. Håndteringen af usikkerhed kan altså vægte højere end at forfølge de praksisudviklende muligheder, der kan opstå, når der dvæles ved dilemmaer, uenigheder og forskelligheder. Det har været fremført, at læreres frygt for at miste deres autonomi og frihed hæmmer kollegialt samarbejde på et dybt niveau (Vangrieken et al., 2017). I den forbindelse er det væsentligt at fremhæve, at de lærere, jeg har fulgt, alle fremstår engagerede og dedikerede i deres arbejde, og de giver udtryk for at være villige til og sætter pris på at være åbne om deres praksis. Når den lærerkollegiale aktivitet imidlertid iagttages som sammenvævet med resten af lærernes aktivitet, bliver det i en skolevirkelighed, som præges af om-

skiftelige politiske ambitioner og krav, den fortsatte igangsættelse af udviklingsorienterede koncepter eller interventioner, løbende omstruktureringer, udvidede arbejdsopgaver og en bredere kontaktflade, imidlertid oplagt, at (også) den lærerkollegiale aktivitet kommer til at indgå i en fortsat kontinuitets- og stabiliseringsproces. Noget kunne tyde på, at det praksisudviklende potentiale, der kan være i lærernes kollegiale aktivitet, blokeres af selvsamme usikkerhed, som praksisudviklingen kunne komme fra.

Kongsgaard har for nylig vist, at vilkårene for ansatte på beskæftigelsesområdet er af en sådan karakter, at fælles faglige refleksioner lykkes fremfor at åbnes (Kongsgaard, 2022). Dette studies resultater kunne tyde på, at det samme kan gøre sig gældende i folkeskolen. Kongsgaard argumenterer i forlængelse af sine fund for, at en måde at facilitere åbne generative dialoger på kan være gennem skabelsen af særlige refleksive steder eller "oaser", der er kendetegnet ved at være "beskyttet mod de accelerations- og produktionskræfter, som ellers tenderer mod at erodere det refleksive rum" (2022, s. 176). Et centralt aspekt ved disse refleksive oaser er altså, at de giver mulighed for at sætte tempoet ned. Når jeg observerer øjeblikke, hvor lærerne faktisk åbner for og forfølger dilemmaer eller stiller spørgsmål, er der ofte blevet afsat ekstra tid, og tid er dermed også en helt central betydningsfaktor i litteraturen om lærersamarbejde (Bjørnholt et al., 2022). Som tidligere nævnt må begivenheder dog ses som indeterministiske (Schatzki, 2013), hvilket altså kan forstås, ved at udfaldet af begivenheder ikke lader sig afgøre på forhånd. Der er selvfølgelig faktorer, som kan være af betydning, men som Schatzki pointerer, er det imidlertid først i selve begivenheden, at betydningsfaktorer reelt bliver betydningsfulde (2013). Der er på den vis også afsat ekstra tid i mange af de begivenheder, jeg observerer, der *ikke* leder til generative drøftelser. Det er altså ikke sådan, at fordi der etableres formelle rammer, hvor der afsættes ekstra tid af til refleksion, leder det til åbne generative refleksioner. Fx kunne man forestille sig, at den ekstra tid bliver 'taget' fra andre presserende opgaver, hvorved lærerne ikke oplever, at den ekstra tid reelt 'giver' tid. Her står pointe-



ringen af, at den lærerkollegiale aktivitet altid er sammenvævet med og relateret til lærerarbejdets resterende aktivitet, igen centralt. Det er således også et gennemgående tema blandt lærerne, jeg følger, at der i perioder kan være ”for mange ligegyldige møder”, som først og fremmest opleves som en hindring for at kunne udføre de arbejdsopgaver, som her og nu opleves som væsentligst. Det er altså ikke givet, at det at tildele ekstra tid reelt opleves som at gå ned i tempo, hvilket Kongsgaard faktisk også selv påpeger (2022). Derudover følger det de tidligere pointeringer af, at der ikke er en direkte sammenhæng mellem fx etableringen af arbejdsrum eller igangsættelsen af samarbejdskoncepter – tiltag, der skal lede lærerne til at arbejde reflektivt eller problematiserende – og de lærerkollegiale begivenheder, der reelt aktualiseres. Samlet set synes generative, problematiserende, praksisåbnende refleksioner ikke at ske af sig selv i en skolevirkelighed, hvor usikkerhed og kompleksitet er grundvilkår.

## Konklusion

I dette studie har jeg fremstillet et billede af, hvordan udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet kan se ud på danske folkeskoler på et tidspunkt efter skolereformen fra 2014, hvor mange skoler gennem en årrække har arbejdet med udviklingen af forskellige lærerkollegiale organiseringsformer, herunder fx professionelle læringsfællesskaber. Studiets to centrale spørgsmål lød: 1) *Hvordan udfoldes lærerkollegial aktivitet på danske folkeskoler?* Og 2) *hvordan hænger lærerkollegial aktivitet sammen med den pædagogiske praksis?* For at svare på spørgsmålene har jeg observeret fem læreres praksis på tre forskellige skoler og med udgangspunkt i et særligt begivenhedsteoretisk perspektiv analyseret forskellige dimensioner af udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet og den måde, aktiviteten relaterer til den samlede skolevirkelighed på.

Selvom svarene på de overordnede spørgsmål vanskeligt lader sig samle i én enkel, klar konklusion, vil en tilnærmelse være, at udfoldelsen af lærerkollegial aktivitet kan se ud på mange måder. Det kan virke som et banalt svar, men det er netop en af studiets centrale pointer, at lærer-

kollegial aktivitet kan iagttages som et fænomen, der udfoldes udspredt over og sammenvævet i læreres samlede praksis. Kollegiale begivenheder kan opstå mange forskellige steder fordelt over hele arbejdsdagen og ikke blot i tidsligt og rummeligt afgrænsede sammenhænge såsom teammøder. Lærerne, der her observeres, har at gøre med kollegaer i løsningen af et bredt spektrum af deres arbejdsopgaver, og kollegiale relationer formes på tværs af praksis. Hvor der i både forsknings- og udviklingssammenhæng har været mest fokus på planlagte formelle lærerkollegiale begivenheder, lægger dette studies analyser op til en forståelse af, at den spontane og uformelle dimension af den kollegiale aktivitet er særdeles betydningsfuld. Dette skyldes for det første, at spontane kollegiale begivenheder – som jeg viser i studiet – indholdsmæssigt kan rumme mere og andet end blot et fokus på koordinering af praktik eller udveksling af sjove bemærkninger. Det er også i spontane begivenheder, at erfaringer om undervisningen og elever kan inddrages, bearbejdes og ordnes. For det andet ligger betoningen af væsentligheden ved det spontane i det forhold, at den spontane dimension af den lærerkollegiale aktivitet er sammenvævet med den formelle dimension, og den måde, spontane lærerkollegiale begivenheder udfoldes på, får altså betydning for planlagte begivenheder og vice versa.

En anden pointe, der fremstilles af den begivenhedeoretiske analyse, er, at der ikke er en ligefrem sammenhæng mellem afsættet for kollegiale begivenheder og aktualiseringen af begivenhederne. Jeg beskriver i den sammenhæng, hvordan begivenheder udfoldes i et dynamisk forhold mellem afsættet for begivenheden og den måde, hvorpå de deltagende læreres erfaringer og forventninger arrangeres på og forbindes til fælles begivenhedsstrukturer. Disse strukturer betegner en formation af tidligere, nuværende og fremtidige begivenheder. Samtidig (re)konstitueres de fælles begivenhedsstrukturer i aktualiseringen af de enkelte begivenheder. Det leder til en indeterministisk forståelse af den lærerkollegiale aktivitet, hvor aktiviteten og dens kontekst konstitueres relationelt i udfoldelsen af lærerkollegiale begivenheder. Samtidig forstærker det også pointen om væsentligheden i at inddrage

den uformelle dimension af den lærerkollegiale aktivitet i analysen. Når der således er et gensidigt konstituerende forhold mellem planlagte såvel som spontane begivenheder og begivenhedsstrukturer, bliver alle begivenheder potentielt betydningsfulde – også de spontane.

En af de politiske ambitioner siden folkeskolereformen fra 2014 har været, at lærernes kollegiale aktivitet i stigende grad skal udgøres af faglige refleksioner med henblik på en løbende forbedring af praksis. I relation til dette viser studiets analyser, at når lærerne drøfter deres undervisning, taler om elever eller underviser sammen, er den undersøgte aktivitet præget af konsensus, afstemning og neutralisering af de forskelligheder, som kan have et generativt potentiale. For at forstå disse resultater kan de iagttages i relation til den grundlæggende usikkerhed, som omgærder pædagogisk arbejde generelt og lærerarbejdet specifikt. Herfra peger jeg på, at den observerede kollegiale aktivitet på de undersøgte skoler primært drejer sig om at ordne eller få styr på (skole)virkeligheden. Det drejer sig om at håndtere og absorbere usikkerhed og i mindre grad om at udforske usikkerheden. Dette handler om, at lærerne i den fælles aktivitet tydeliggør det allerede etablerede billede af praksis, og at genkendeligheden og forudsigeligheden, der følger, muliggør, at det fælles arbejde kan fortsættes.

Samlet set har jeg med studiet forsøgt at bidrage til et nuanceret overblik over og indblik i, hvordan lærekollegial aktivitet kan se ud og udfoldes på danske folkeskoler anno 2023. Samtidig har jeg med inddragelsen af et begivenhedsteoretisk begrebsapparat fremstillet en analyse, som kan bidrage til forståelsen af udviklingen af lærerkollegial aktivitet og organisering i en (skole)virkelighed, hvor usikkerhed er et fundamentalt vilkår.

# Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2011). *Tid til lærersamarbejde?: Iagttagelser af lærerkollegiale interaktionssystemer i handelseksamen efter gymnasireformen*. Syddansk Universitet, Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier.
- Albrechtsen, T.R.S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling* (1. udgave). Dafolo.
- Andrews-Larson, C., Wilson, J., & Larbi-Cherif, A. (2017). Instructional Improvement and Teachers' Collaborative Conversations: The Role of Focus and Facilitation. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 119(2), 1-37. <https://doi.org/10.1177/016146811711900201>
- A.P. Møller Fonden (2021). *Brikker til en midtvejsstatus – 15 artikler om udviklingsarbejde i folkeskolen*. A.P. Møller Fonden.
- Beghetto, R.A. (2022). Uncertainty. I V.P. Glăveanu (red.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible* (s. 1691-1697). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0\\_122](https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0_122)
- Beskæftigelsesministeriet (2013). *LOV nr. 409 af 26/04/2013 – Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2013/409>
- Beycioglu, K., & Kondakci, Y. (2021). Organizational Change in Schools. *ECNU Review of Education*, 4(4), 788-807. <https://doi.org/10.1177/209653120932177>
- Bjergkilde, D. (2019). Hvorfor er det så svært, når det skulle være så godt? Ledelse og udvikling af professionelle læringsfællesskaber. I F. Boye Andersen (red.), *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen* (1. udgave, s. 113-129). Klim.
- Bjørnholt, B., & Jakobsen, M.L. (2020). Kvalitativ analyse: Kodning. I K.M. Hansen, L.B. Andersen, & S.W. Hansen (red.), *Metoder i statskundskab* (3. udgave, s. 212-228). Hans Reitzel.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., & Thranholm, E. (2018). *Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år: En kortlægning*. VIVE – Viden til Velfærd – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Thau, M., Wagner, M.R., Andersen, C.M., & Pedersen, C.M. (2022). *Samarbejde i folkeskolen – Et litteraturstudie af den internationale grundskoleforskning mellem 2010 og 2020*. VIVE – Viden til Velfærd – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3-10. <https://doi.org/10.2307/2088165>

- Borg, K., Florander, J., Jensen, L., Kreiner, S., & Møller, K. (1981). *Lærernes arbejdsmiljø i folkeskolen*. Danmarks Lærerforening og Danmarks Pædagogiske Institut.
- Boye Andersen, F. (2019a). Det organisatoriske team i skole mellem styring og didaktik – Hvad var spørgsmålet? I F. Boye Andersen (red.), *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen* (1. udgave, s. 47-63). Klim.
- Boye Andersen, F. (2019b). Skolens team og læringsfællesskaber. I F. Boye Andersen (red.), *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen* (1. udgave, s. 11-20). Klim.
- Bradbeer, C. (2016). Working Together in the Space-Between. I W. Imms, B. Cleveland, & K. Fisher (red.), *Evaluating Learning Environments: Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (s. 75-90). SensePublishers.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_6)
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning og Forandring*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Burns, M.K., Naughton, M.R., Preast, J.L., Wang, Z., Gordon, R.L., Robb, V., & Smith, M.L. (2018). Factors of Professional Learning Community Implementation and Effect on Student Achievement. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 28(4), 394-412. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2013). *LOV nr. 1640 af 26/12/2013 – Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love – Indførelse af en længere og mere varieret skoledag*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/1640>
- Böwadt, P.R., Pedersen, R., & Vaaben, N.K. (2019). *Når verdens bedste job bliver for hårdt: En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*. Københavns Professionshøjskole.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications Inc.
- Cordsen, R.F. (2020). *Samarbejde mellem lærere og fritidspædagoger – intensitet, potentialitet og problemer (ph.d.-afhandling)*.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing – And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Liber.
- Danmarks Lærerforening (2002). *Professionsidealer for Danmarks Lærerforening*. <https://www.dlf.org/media/8048899/professionsidealet.pdf>
- Datnow, A., Lockton, M., & Weddle, H. (2020). Redefining or reinforcing accountability? An examination of meeting routines in schools. *Journal of Educational Change*, 21(1), 109-134. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09349-z>
- Datnow, A., & Park, V. (2019). *Professional Collaboration With Purpose: Teacher Learning Towards Equitable and Excellent Schools* (1. udgave). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351165884>
- de Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102925. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>

- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Henry Regnery.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>
- Dovey, K. (2009). *Becoming places: Urbanism/architecture/identity/power*. Routledge.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R.B., & Eaker, R.E. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Solution Tree.
- DuFour, R., & Eaker, R.E. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree.
- DuFour, R., & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories From Case Study Research. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 14(4), 532.
- Ejler. (2023). *Professionel dømmekraft: Mellem faglighed og styring* (1. udgave.). Akademisk Forlag.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I., & Shaw, L.L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- EVA (2013). *TALIS 2013: OECD's lærer- og lederundersøgelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2020). *TALIS 2018, 2. rapport. Samarbejde, skoleklima og skoleledelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2021). *Teamsamarbejde i folkeskolen. Kvantitativ analyse af teamsamarbejde med afsæt i viden om professionelle læringsfællesskaber*. <https://www.eva.dk/grundskole/teamsamarbejde-folkeskolen-quantitativ-analyse-teamsamarbejde-afsaet-viden-om>
- Fataar, A., & Feldman, J. (2016). Dialogical habitus engagement: The twists and turns of teachers' pedagogical learning within a professional learning community. *Perspectives in Education*, 34(3), 98-110. <http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/10.18820/2519593X/pie.v34i3.8>
- Fedderson, J. (2020). *The temporal emergence of social relations: An event-based perspective of organising*. PhD. School of Economics and Management. Copenhagen Business School.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Friend, M. (2013). *Interactions: Pearson New International Edition: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.

- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gideon, I., Dishon, G., & Vedder-Weiss, D. (2022). Pedagogical and epistemic uncertainty in collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103808. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103808>
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hansen, A.J.H., Brown, R., & Cordsen, R. (2022). *Implementering af Co-teaching*. KP – Københavns Professionshøjskole.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing time: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Helin, J., Hernes, T., Hjorth, D., & Holt, R. (2014). Process is How Process Does. I J. Helin, T. Hernes, D. Hjorth, & R. Holt (red.), *The Oxford Handbook of Process Philosophy and Organization Studies* (s. 1-16). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199669356.013.0001>
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1317-1333. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.007>
- Hernes, T. (2014). *A process theory of organization*. University Press.
- Hernes, T. (2016). Process as the Becoming of Temporal Trajectory. I *The SAGE Handbook of Process Organization Studies* (s. 601-606). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473957954>
- Hernes, T. (2020). Events and the Becoming of Organizational Temporality. I J. Reinecke, R. Suddaby, A. Langley, & H. Tsoukas (red.), *Time, temporality, and history in process organization studies* (1. udgave, s. 29). Oxford University Press.
- Hernes, T. (2022). *Organization and Time*. University Press USA - OSO.
- Hernes, T., Hussenot, A., & Pulk, K. (2021). Time and Temporality of Change Processes: Applying an event-based view to integrate episodic and continuous change. I M.S. Poole, & A.H. Van de Ven (red.), *The Oxford Handbook of Organizational Change and Innovation* (s. 730-750). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198845973.013.27>

- Horn, I.S., Garner, B., Kane, B.D., & Brasel, J. (2017). A Taxonomy of Instructional Learning Opportunities in Teachers' Workgroup Conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/0022487116676315>
- Horn, I.S., & Little, J.W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Hubers, M.D., Schildkamp, K., Poortman, C.L., & Pieters, J.M. (2017). The quest for sustained data use: Developing organizational routines. *Teaching and Teacher Education*, 67, 509-521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.007>
- Hussenot, A., Hernes, T., & Bouty, I. (2020). Studying Organization from the Perspective of the Ontology of Temporality. I J. Reinecke, R. Suddaby, A. Langley, & H. Tsoukas (red.), *Time, temporality, and history in process organization studies* (1. udgave, s. 50). Oxford University Press.
- Hussenot, A., & Missonier, S. (2016). Encompassing Stability and Novelty in Organization Studies: An Events-based Approach. *Organization Studies*, 37(4), 523-546. <https://doi.org/10.1177/0170840615604497>
- Imms, W. (2016). New Generation Learning Environments. I W. Imms, B. Cleveland, & K. Fisher (red.), *Evaluating Learning Environments: Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (s. 21-34). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_2)
- Jackson, D. (2008). Editorial: Collegial trust: crucial to safe and harmonious workplaces. *Journal of Clinical Nursing*, 17(12), 1541-1542. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02311.x>
- Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: A theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 448-464. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Jarzabkowski, P., Jane, L., & Spee, P. (2016). Taking a Strong Process Approach to Analyzing Qualitative Process Data. I *The SAGE Handbook of Process Organization Studies* (s. 237-251). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473957954>
- Jensen, V.M., Skov, P.R., & Thranholm, E. (2018). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år: Kortlægning*. VIVE – Viden til Velfærd – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Johnson, B. (2014). Ethical issues in shadowing research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 21-40. <https://doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1099>
- Jones, W.M., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology, Research and Development*, 62(3), 367-384. Education Database; Research Library. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>



- Kampmann, N.E., & Ratner, H. (2019). Teamsamarbejde på trods! Ledelse og selvledelse i grænseoverskridende samarbejder. I F. Boye Andersen (red.), *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen* (1. udgave, s. 225-238). Klim.
- Kampmann, N.E.S. (2015). *Kampen om professionelt arbejde i folkeskolen: En styringsanalyse af læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser (ph.d.-afhandling)*. Roskilde Universitet.
- Kaplan, S., & Orlikowski, W.J. (2013). Temporal Work in Strategy Making. *Organization Science*, 24(4), 965-995. <https://doi.org/10.1287/orsc.1120.0792>
- Kirkeby, O.F. (2013). *Eventologien: Begivenhedsfilosofiens indhold og konsekvenser*. Samfundslitteratur.
- Kirkegaard, E.N. (2019). Når samarbejde kvalificerer koncepter – Og koncepter kvalificerer samarbejde. I F. Boye Andersen (red.), *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen* (1. udgave, s. 81-97). Klim.
- Kofoed, J., & Staunæs, D. (2015). Hesitancy as ethics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.7577/rem.1559>
- Kongsgaard, L.T. (2022). *Faglig refleksiv praksis: En undersøgelse af organisatorisk dilemmaåndtæring og refleksivitet i velfærdsarbejdets frontlinje*. Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet.
- Krejsler, J.B. (2023). Danish School Policy: Remaining Nordic While Going Transnational. I J.B. Krejsler, & L. Moos (red.), *School Policy Reform in Europe: Exploring Transnational Alignments, National Particularities and Contestations* (Bd. 22). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35434-2>
- Krøger, A. (2021). Samarbejde i skolen [Aarhus Universitet, Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik]. I *AU Library Scholarly Publishing Services*. <https://doi.org/10.7146/aul.414>
- Kvam, E.K. (2018). Untapped learning potential? A study of teachers' conversations with colleagues in primary schools in Norway. *Cambridge Journal of Education*, 48(6), 697-714. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1418833>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, L., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- Little, J.W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers college record*, 105(6), 913-945.
- Lortie, D.C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2. udgave). The University of Chicago Press.

- Louis, K.S., & Marks, H.M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen: Ph.d.-afhandling* (1. udgave.). Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Margolis, J., & Strom, K. (2020). Assessing the success of teacher leadership: The case for asking new questions. *Professional Development in Education*, 46(4), 607-621. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787200>
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473. <https://doi.org/10.1177/1468794105056923>
- McDonald, S., & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: The methodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 3-20. <https://doi.org/10.1108/QR0M-02-2014-1204>
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). The Expert Interview and Changes in Knowledge Production. I A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (red.), *Interviewing Experts*. Palgrave Macmillan UK. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/asb/detail.action?docID=533543>
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. udgave). SAGE Publications Inc.
- Mills, A., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). Multiple-Case Designs. I *Encyclopedia of Case Study Research* (s. 583-584). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412957397>
- Molbæk, M., Hansen, J.H., Jensen, C.R., & Schmidt, M.C.S. (2019). Samarbejde i skolen – når forandring forsvinder i en konsensuskultur. *Forskning Og Forandring*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1503>
- Moos, L., & Thomassen, J. (1994). *Team - Dannelse, vedligeholdelse, koordinering*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Møller, E.B. (2022). *Minister i stort interview: "Ny frihed vil give lærernes engagement en spand kul"*. Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/1886341/minister-i-stort-interview-ny-frihed-vil-give-laerernes-engagement-en-spand-kul>
- Ohlsson, J. (2013). Team learning: Collective reflection processes in teacher teams. *The Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296-309. <https://doi.org/10.1108/JWL-Feb-2012-0011>

- Plauborg, H. (2009). Opportunities and limitations for learning within teachers' collaboration in teams: Perspectives from action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 6(1), 25-34. <https://doi.org/10.1080/14767330902731293>
- Postholm, M.B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education; Abingdon*, 5(1). <http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Pulk, K. (2016). *Making time while being in time: A study of the temporality of organizational processes*. PhD School of Economics and Management.
- Qvortrup, L. (2003). *The hypercomplex society*. P. Lang.
- Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber* (1. udgave). Dafolo.
- Qvortrup, L., & Wistoft, K. (2022). Kausalitet og effektivitet: En idehistorisk oversigt med eksempler fra pædagogik og uddannelsesforskning. I J.H. Christensen, & L. Qvortrup, *Kausalitet og effektivitet: I pædagogisk forskning og praksis* (Bd. 20, s. 15-59). Aarhus Universitetsforlag.
- Réol, L.A. (2022). "Koncept mindfulness": Styrker og risici ved konceptualiseringen af mindfulness i folkeskolen. *Unge Paedagoger*, 83(1), 29-37.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (3. udgave). SAGE.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2020). Sensemaking Reconsidered: Towards a broader understanding through phenomenology. *Organization Theory*, 1(1), 2631787719879937. <https://doi.org/10.1177/2631787719879937>
- Schatzki, T.R. (2010). *The timespace of human activity: On performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lexington Books.
- Schatzki, T.R. (2013). Human Activity as Indeterminate Social Event. I *Wittgenstein and Heidegger*. Routledge.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seidl, D., & Mormann, H. (2015). Niklas Luhmann as organization theorist. I P.S. Adler, P. Du Gay, G. Morgan, & M.I. Reed (red.), *Oxford Handbook of Sociology, Social Theory and Organization Studies: Contemporary Currents*. Oxford Handbooks.
- Sigurðardóttir, A. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508904>
- Sigurðardóttir, A.K. (2019). *Open-plan schools in Iceland and pedagogical culture*. FrancoAngeli s.r.l. <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/2222>
- Sigurðardóttir, A.K., & Hjartarson, T. (2016). The idea and reality of an innovative school: From inventive design to established practice in a new school building. *Improving Schools*, 19(1), 62-79. <https://doi.org/10.1177/1365480215612173>
- Simon, H.A. (1997). *The Sciences of the Artificial*. The MIT Press.
- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994058>

- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N.M., & Daly, A.J. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137. <https://doi.org/10.1086/671063>
- Sleegers, P., Moolenaar, N., & Daly, A.J. (2019). The Interactional Nature of Schools as Social Organizations: Three Theoretical Perspectives. I *The SAGE Handbook of School Organization* (s. 267-284). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526465542>
- Sleegers, P., Thoonen, E., Oort, F., & Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2013-0126>
- Starrett, E., Firetto, C.M., & Jordan, M.E. (2023). Navigating sources of teacher uncertainty: Exploring teachers' collaborative discourse when learning a new instructional approach. *Classroom Discourse*, 14(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2013266>
- Stivers, T. (2012). Sequence Organization. I *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 191-209). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch10>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thorborg, M. (2022). Skoleeffektivitetsforskningens udvikling: Effektfuldhed som kritisk videreudvikling. I J.H. Christensen, & L. Qvortrup (red.), *Kausalitet og effektfuldhed* (Bd. 20, s. 105-140). Aarhus University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv33jb5qs.6>
- Thorborg, M., & Qvortrup, L. (2023). Professional learning and development in Denmark: From formal competence development and professional learning communities to an emergence approach. I K. Jones, G. Ostinelli, & A. Crescentini (red.), *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe: Research, Policy and Practice* (s. 160-172). Taylor & Francis.
- Timperley, H.S., & Parr, J.M. (2005). Theory Competition and the Process of Change. *Journal of Educational Change*, 6(3), 227-251. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-5065-3>
- Tingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team : ph.d.-afhandling*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Tresselt, M.A., Andreassen, S.-E., & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter? *Forskning Og Forandring*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.23865/fofv1.1003>
- Twyford, K., Le Fevre, D., & Timperley, H. (2017). The influence of risk and uncertainty on teachers' responses to professional learning and development. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 86-100. <https://doi.org/10.1108/JPC-10-2016-0028>

- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Van Lare, Michelle D., & Brazer, S.D. (2013). Analyzing Learning in Professional Learning Communities: A Conceptual Framework. *Leadership & Policy in Schools*, 12(4), 374-396. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.860463>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., & Kyndt, E. (2020). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 177-204. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00420-0>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vembye, M.H. (2022). *Methodological Innovation in Systematic Reviewing and Statistical Meta-Analysis in Education and Beyond*. Aarhus University, Danish School of Education.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Weddle, H. (2022). Approaches to studying teacher collaboration for instructional improvement: A review of literature. *Educational Research Review*, 35, 100415. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100415>
- Weddle, H., Lockton, M., & Datnow, A. (2019). Teacher collaboration, differing expectations, and emotions in school improvement: "It's always take, take, take". *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 325-343. <http://dx.doi.org/10.1108/JPCC-03-2019-0005>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wiedemann, F. (2005). Teamsamarbejde i folkeskolen. Erfaringer og perspektiver. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 7(1). <https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/108433>
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. udgave). Sage.
- Yuan, R., Zhang, J., & Yu, S. (2018). Understanding teacher collaboration processes from a complexity theory perspective: A case study of a Chinese secondary school. *Teachers and Teaching*, 24(5), 520-537. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1447458>

# Bilag

## Bilag 1: Samtykke

### 1. Projektets titel

I forbindelse med ph.d.-projektet ”Professionelle samarbejds- og organiseringsformer i folkeskolen og sammenhængen med den pædagogiske praksis og professionelle udvikling”, projektnummer: 2215, er der brug for dit samtykke til, at dine personoplysninger må behandles i overensstemmelse med Databeskyttelsesforordningen.

### 2. Projektbeskrivelse

Projektet har til formål at undersøge: 1) Sammenhængen mellem samarbejde blandt lærere og pædagoger i folkeskolen og undervisningspraksissen og 2) sammenhængen mellem samarbejde blandt lærere og pædagoger og kompetenceudvikling. Projektet vil gennem deltagerobservationer af samarbejdsaktivitet og undervisningspraksis samt interviews, fokusgruppeinterviews og dokumentanalyser undersøge, om og hvordan samarbejde blandt lærere og pædagoger i skolen får betydning for undervisningspraksis.

Interviews vil blive optaget og transskriberet med hensyn til det efterfølgende analytiske arbejde.

I publikationer på baggrund af projektet vil medvirkende personer blive tildelt pseudonymer.

Som ph.d.-projekt er projektet selvstændigt, men samtidigt en del af det større forskningsprojekt ”SAMFO” (Nye Samarbejds- og Organiseringsformer i Folkeskolen): [https://ncs.au.dk/fileadmin/NCS/Projekter/Project\\_description\\_o8o62o\\_dansk\\_ncs.pdf](https://ncs.au.dk/fileadmin/NCS/Projekter/Project_description_o8o62o_dansk_ncs.pdf)

### 3. Dataansvarlig og projektleder

Aarhus Universitet, CVR-nr. 31119103, er dataansvarlig for behandlingen af dine personoplysninger. Cand.pæd.pæd.psyk. Mathias Thorborg er ansvarlig for og leder af projektet. Mathias Thorborg kan kontaktes på [mmth@edu.au.dk](mailto:mmth@edu.au.dk), tlf: 22789838. AU Data Protection Officer kan kontaktes på [dpo@au.dk](mailto:dpo@au.dk) og +4593509082.

### 4. Kategorier af personoplysninger, der behandles om dig

Dine almindelige personoplysninger i form af dit navn, ansættelsessted og e-mail-adresse vil blive behandlet. Behandlingen omfatter de oplysninger, som du giver i forbindelse med gennemførte observationer og interviews.

### 5. Formål og behandlingsaktiviteter

- Formål 1: Dine kontaktoplysninger (navn og e-mailadresse) vil blive brugt til at kontakte dig i forbindelse med at arrangere interviews eller andre møder. De oplysninger, som du giver under interviews, vil blive brugt til analyser og forskningsmæssig bearbejdning til brug for gennemførelse af forskningsprojektet beskrevet i punkt 1.
- Formål 2: Oplysninger om dit ansættelsessted vil blive brugt til at navngive og organisere de indsamlede lydfiler fra afholdte interviews. De oplysninger, som du giver i forbindelse med observationer og afholdte interviews, transskriberes med henblik på kodning og analyse af data. De transskriberede interviews vil evt. blive uploadet i relevant software i forbindelse med kodning og analyse.

### 6. Eventuelle modtagere eller kategorier af modtagere af personoplysningerne

Dine personoplysninger vil udelukkende blive delt med relevante personer inden for det større forskningsprojekt SAMFO, som ph.d.-projektet er indlejret i. Deltagere i projektet er ligeledes omfattet fortrolighed. Leder af dette projekt er prof. Lars Qvortrup, som kan kontaktes på [lq@edu.au.dk](mailto:lq@edu.au.dk)

### 7. Opbevaringstid

Dine indsamlede personoplysninger vil kun blive opbevaret, så længe det er nødvendigt i forhold til formålet med projektet og fagligt relevant for videre videnskabeligt arbejde i henhold til gældende lovgivning.

### 8. Mulighed for at trække samtykke tilbage

Deltagelse er frivillig, og du kan til enhver tid trække dit samtykke til behandling af personoplysninger tilbage. Dette kan ske ved at kontakte projektlederen, se punkt 2. Hvis du tilbagetrækker dit samtykke, får det først virkning fra dette tidspunkt og påvirker ikke lovligheden af vores behandling op til dette tidspunkt. Du har ret til at klage over AU's behandling af dine oplysninger. Klage kan rettes til Datatilsynet på [www.datatilsynet.dk](http://www.datatilsynet.dk)

### Underskrift

Jeg bekræfter ved min underskrift at have modtaget, læst og forstået ovenstående, som baggrund for mit samtykke til behandling af mine personoplysninger til de formål, som er angivet under punkt 5.

---

(underskrift og dato)

## Bilag 2: Skolekarakteristika

Element	Skole-A	Skole-B	Skole-C
Størrelse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 spor, ca. 700 elever.</li> <li>• Ca. 90 ansatte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 spor, ca. 700 elever.</li> <li>• Ca. 100 ansatte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 spor, ca. 900 elever.</li> <li>• Ca. 100 ansatte.</li> </ul>
Årstal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ca. 2010: Sammenlægning mellem 2 skoler.</li> <li>• Ca. 2010: Nye bygninger, som ”danner baggrund for ønsket om at være i front med spændende undervisning, moderne skoleindretning, og hvor ’liv, læring og innovation’ er kerneord” (arkivmateriale).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ca. 1900: Grundlagt.</li> <li>• Ca. 1970 og 2000: Om- og tilbygninger (blandt andet ny bygning, hvor indskoling er (arkivmateriale)).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ca. 2000: Bygget/grundlagt.</li> <li>• ”Udspringer af nye undervisningsmetoder og utraditionelle rumlige løsninger” (arkivmateriale).</li> <li>• Udvidet ca. 2015 med ekstra klasseværelser.</li> </ul>
Skoletal (uddannelses-statistik 20/21)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karaktergennemsnit: 8,6 (kommune: 8,9; land: 8,0).</li> <li>• Trivsel: 92,9 % med højest trivsel (landsgennemsnit: 91,0 %).</li> <li>• Kompetencedækning: 81,9 % (gennemsnit kom.: 82,4 %/land: 86,4 %).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karaktergennemsnit: 8,8 (kommune: 8,8; land: 8,0).</li> <li>• Trivsel: 91,5 % med højest trivsel (landsgennemsnit: 91,0 %).</li> <li>• Kompetencedækning: 88,6 % (gennemsnit kom.: 85,2 %/land: 86,4 %).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karaktergennemsnit: 8,3 (kommune: 8,4; land: 8,0).</li> <li>• Trivsel: 92,9 % med højest trivsel (landsgennemsnit: 91,0 %).</li> <li>• Kompetencedækning: 90,1 % (gennemsnit kom.: 85,5 %/land: 86,4 %).</li> </ul>
Kontinuitet/forandring i medarbejdergruppen	<p>Perioder med stor udskiftning omkring skolesammenlægning ca. 2010 og senest sommer 2020:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lederinterview: ”Der var faktisk, før jeg startede, en del. Det er jo en sammenlagt skole - der var der 23 lærere, der blev skiftet over to måneder (...)</li> </ul> <p>Og når du får så mange nye lærere ind, og så starter jeg - når du har ansat mange nye lærere på så kort tid, så er det ikke alle, der er de rigtige, så derfor har der været sådan jævn udskiftning (...)</p> <p>Og så har vi lige her efter sommerferien også haft en stor udskiftning af forskellige grunde.”</p>	<p>Løbende udskiftning siden 2014:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lederinterview: ”Jeg har jo også afskediget medarbejdere undervejs, jo selvfølgelig.”</li> <li>• Lederinterview: ”Jeg overtog en skole, hvor man råbte og skreg af hinanden - alle. Lærerne skreg af hinanden.</li> </ul> <p>I: Som følge af reformen? L: Nej, de var bare, der var bare ligesom ikke nogen, der fortalte dem, hvad der var op og ned osv.”</p>	<p>Større ’naturlig’ udskiftning over tid:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lederinterview: ”Men skolen har også været under en forandring, den er vokset, der er kommet mange nye lærere til, og det gør jo lige pludselig, at den der gruppe, som måske var bærende fra skolens fortid, den er mindre (...)</li> <li>• Lederinterview: ”De fleste gamle (lærere, der var ansat i starten som ham) er væk nu (...)</li> <li>• Lederinterview: ”Det kommer ikke til udtryk, at der har været omorganisering med afskedigelser og ansættelser på et specifikt tidspunkt.”</li> </ul>



Formel organisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 afdelinger (0.-1., 2.-5., 6.-9.).</li> <li>• 5 årgangsteam (0. + 1. (bliver); 2. + 3.; 4. + 5. (cyklusser); 6.+7.; 8.+9. (cyklusser).</li> <li>• Teamkoordinatorene har ansvar for skemalægning ud fra princip om parallellagt skema.</li> <li>• Årgangsfagteam (3 lærere til 3 klasser om fag – skemalagt, så man underviser på samme tid og kan forberede på samme tid).</li> <li>• 2 mentorer pr. klasse (delt klasselærerfunktion).</li> <li>• Fagudvalg på tværs af klasser/årgange</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 afdelinger (0.-3., 4.-6., 7.-9.).</li> <li>• Selvstyrende årgangsteam.</li> <li>• Ledelse har ansvaret for skemalægning (med plads til fleksibilitet for team).</li> <li>• Lærerepar om klasse (fx når der laves tolærererordning er det om dansk- og matematiklærerne).</li> <li>• Fagudvalg på tværs af klasser/årgange.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 afdelinger (0.-3., 4.-6., 7.-9.).</li> <li>• Selvstyrende årgangsteam.</li> <li>• Skemalæggere udpeget i hvert årgangsteam.</li> <li>• Klassesamfund.</li> <li>• Fagteam på årgang.</li> <li>• Delt klasselærerfunktion.</li> <li>• Fagudvalg på tværs af klasser/årgange.</li> </ul>
Deltagelse i samarbejdsrelaterede skoleudviklingsprojekter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siden 2015 deltaget i tværkommunalt udviklingsprojekt, hvori lærersamarbejde og udvikling af professionelle læringsfællesskaber har spillet en central rolle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siden 2016 deltaget i et kommunalt udviklingsprojekt med indirekte fokus på lærersamarbejde og udvikling af professionelle læringsfællesskaber.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siden 2015 deltaget i tværkommunalt projekt med sekundær opmærksomhed mod lærersamarbejde.</li> </ul>
Skolebygninger og kollegial aktivitet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bygget med afsæt i ideer om "fremtidens skole" (arkivmateriale).</li> <li>• Ikke klasselokaler, men faglokaler.</li> <li>• Fælles arbejdsrum for årgange.</li> <li>• Skole bygget med afsæt i ideer om at udvikle det fysiske læringsmiljø og deprivatisering af praksis (feltnoter fra koordinator-møde).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gammel bygning: mellemtrin/udskoling/administration.</li> <li>• Ny skolebygning: indskoling.</li> <li>• Ny bygning: årgangsfællesrum, som både er pause-, aktivitets-, grupperum osv.</li> <li>• I ny bygning: fælles arbejdsrum for hele indskoling.</li> <li>• I ny bygning: 1 mødelokale til teammøder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klasser har store vinduespartier mod fællesarealer.</li> <li>• To mødelokaler til teammøder.</li> <li>• Tidligere mødelokaler er omdannet til undervisningslokaler, som skolen er vokset.</li> <li>• Fælles arbejdsrum med skrivebordsplads (delt op i indskoling/mellemtrin/udskoling).</li> </ul>

Visioner/  
idealer for  
kollegial  
aktivitet

- Struktur og formel organisering er bygget op om mål om ”bedre fungerende lærer-/fagteam” og ”fælles ansvar og større videndeling” (arkivmateriale).
  - Lærerteam om årgang skal opdele elever på fleksible og skiftende faghold (arkivmateriale).
  - Princip om parallellagt skema skal give mulighed og forpligtigelse til at samarbejde på årgang (interview, leder).
  - Vision om PLF (arkivmateriale + samtaler med skyggede lærere).
- ”Den afdelingsopdelte skole er en måde at organisere den faglige og pædagogiske planlægning på og herigennem optimere samarbejdet om den enkelte elev/klasse/årgang/afdeling” (arkivmateriale).
  - Målet for selvstyrende årgangsteam er at styrke:
    - udviklingen af nye undervisningsmetoder.
    - udviklingen af samarbejdet om den enkelte elev.
    - omfanget af differentieret undervisning gennem fleksibelt skema.
    - samarbejdet mellem klasserne i årgangen (arkivmateriale).
- Skolens selvstyrende team skal være professionelle læringsfællesskaber ud fra følgende definition: ”En gruppe af fagfolk omkring en årgang, som i et forpligtende samarbejde, båret af en fælles pædagogisk nysgerrighed, har ansvaret for planlægning, gennemførelse og evaluering af såvel sociale som faglige sider af undervisningen for alle årgangens elever. Hertil at der gøres en kollektiv indsats for at forbedre elevernes læring gennem fælles undersøgelser af, fælles refleksioner over og fælles afprøvninger i praksis” (arkivmateriale).
  - Mål om, at team inddrager PLF-”hjul” – cyklisk udviklingsmodel (arkivmateriale).

**Bilag 3: Interviewguider:** Interview – Lærere

Tema	Spørgsmål
Præsentation af interview	Præsentation af overordnet fokus; præsentation af, at jeg gerne vil optage interviewet; afklaring af, at lydfilen bliver opbevaret sikkert på AU's server, og den bliver slettet igen, når den ikke længere er relevant i forskningsøjemed.
Intro	Hvor lang tid har du arbejdet som lærer? På skolen?
Forståelse af profession, sig selv som professionel og skolen	<p>Hvad er vigtigt for dig som lærer?</p> <p>Hvad synes du kendetegner den her skole?</p>
Forståelse af samarbejde/oplevelse af deltagelse i samarbejde/hvordan samarbejdet fungerer i praksis	<p>Kan du forsøge at beskrive, hvad du forstår ved (lærer)samarbejde?</p> <p>Hvordan samarbejder du i løbet af en almindelig uge med dine kollegaer?</p> <p>Hvad plejer samarbejdet at dreje sig om?</p> <p>Hvornår synes du, at det samarbejde, du indgår i, fungerer godt? Mindre godt?</p> <p>Evt. uddyb, hvilke udfordringer der kan opstå i forbindelse med samarbejdet?</p> <p>Er du nogle gange uenig med dine kollegaer om måden at undervise på eller relationsarbejdet til eleverne? Hvad gør du så?</p> <p>Er der noget, der er særlig svært ved at arbejde sammen med dine kollegaer?</p> <p>Oplever du, at samarbejde er noget andet nu, end det har været tidligere?</p> <p>Er du glad for det samarbejde, du indgår i?</p> <p>Hvis du kunne, ville du så lave noget om i forhold til samarbejdet?</p>
Sammenhænge mellem samarbejde og pædagogisk praksis	<p>Forbereder du fast din undervisning sammen med kollegaer?</p> <p>I så fald kan du prøve at beskrive, hvordan det foregår?</p> <p>Oplever du, at samarbejdet med dine kollegaer har betydning for din undervisning? Hvordan?</p> <p>Hvordan vil du forholde dig til følgende: I én af dine klasser er der en elev, som du oplever ikke trives eller har faglige udfordringer. Inddrager du dine kollegaer? Hvornår? Hvordan?</p>

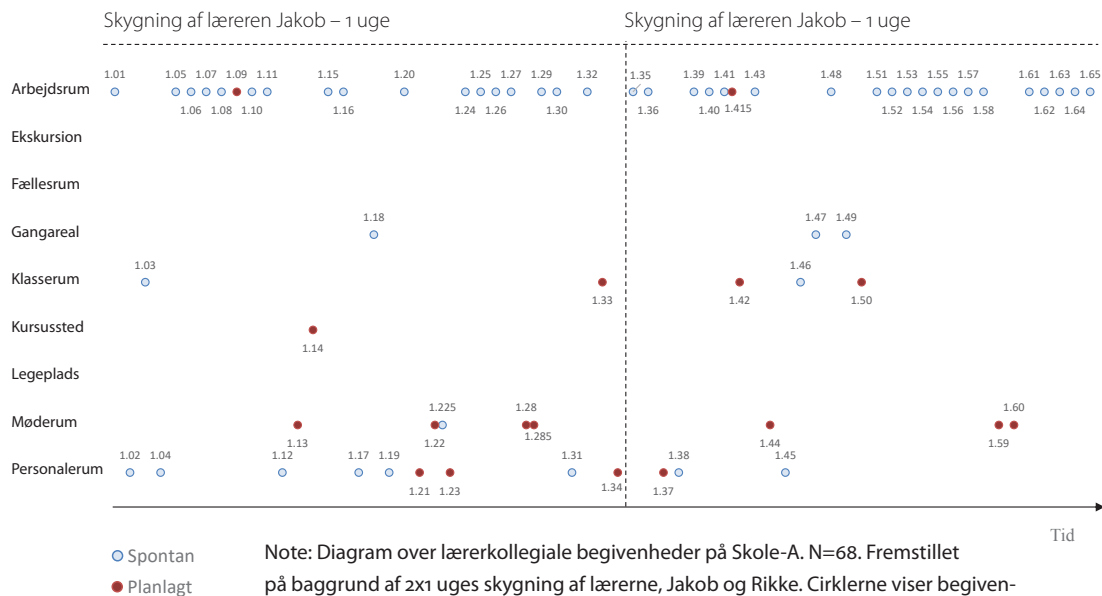
<p>Sammenhænge mellem samarbejde og faglig udvikling</p>	<p>Oplever du, at samarbejdet (eller manglen på) med dine kollegaer har betydning for den måde, du kan være/ønsker at være lærer på?</p> <p>Gør du dig nogen tanker om, hvorvidt du udvikler dig som lærer som følge af samarbejdet med dine kollegaer?</p>
<p>Oplevelse af ledelse af samarbejdet</p>	<p>Hvordan oplever du ledelsens tilgang til samarbejdet på skolen?</p> <hr/> <p>Deltager ledelsen i samarbejdsaktiviteter, som du er en del af?</p> <p>Hvordan?</p> <hr/> <p>Oplever du at have fået nye eller ændrede arbejdsopgaver i sammenhæng med jeres samarbejde? (Hvis ja, oplever du så, at du er blevet støttet i ændringen?)</p>
<p>Evt. opfølgning på interview</p>	<p>Har du noget, du gerne vil tilføje?</p>

### Bilag 3: Interviewguider: Interview – Ledelse

Tema	Spørgsmål
<p>Præsentation af interview</p>	<p>Præsentation af overordnet fokus; præsentation af, at jeg gerne vil optage interviewet; afklaring af, at lydfilen bliver opbevaret sikkert på AU's server, og den bliver slettet igen, når den ikke længere er relevant i forskningsøjemed.</p>
<p>Intro</p>	<p>Hvor lang tid har du været leder på skolen?</p> <p>Har du været skoleleder andre steder?</p>

<p>Organiseringen af det kollegiale samarbejde</p> <p>/</p> <p>Beskrivelse af samarbejdet på skolen</p>	<p>Kan du prøve at fortælle lidt om, hvordan samarbejdet blandt det pædagogiske personale er organiseret her på skolen?</p> <p>(Evt. specificerede spørgsmål: Hvem deltager? Hvor meget tid er der til samarbejde? Er der faste regler for samarbejdet? Bliver der eksempelvis lavet referater af møder? Hvor samarbejdes der? Er der formelle teamkoordinatorer eller andre medarbejderpositioner knyttet til samarbejdet? Hvad er i så fald deres rolle? Hvor stor autonomi har (team)samarbejdet, og hvad kan der tages beslutninger om? Er der timekompensation for deltagelse i samarbejdsaktiviteter?)</p> <hr/> <p>Hvad er formålet med samarbejdet, som det er organiseret her? Er der forskellige formål knyttet til forskellige samarbejdsaktiviteter?</p> <hr/> <p>Har du oplevet, at samarbejdet blandt lærerne har ændret karakter/fået en anden betydning end tidligere, i løbet af din tid som skoleleder?</p> <hr/> <p>Har I arbejdet med samarbejde som PLF (eller andre samarbejdskoncepter)?</p> <p>Hvis ja, hvordan blev det igangsat?</p> <p>Hvis ja, har det så ændret samarbejdet på skolen?</p> <hr/> <p>Oplever du, at samarbejdet blandt lærerne har en betydning? Hvordan? For den pædagogiske praksis? Undervisningen? Trivslen blandt lærerne?</p>
<p>Hvordan samarbejdet ledes samt lederens position i samarbejdet</p>	<p>Hvordan vil du beskrive din ledelsestilgang til samarbejdet på skolen?</p> <hr/> <p>Hvad gør du som leder for at understøtte/udvikle samarbejdet på skolen?</p> <hr/> <p>Hvad du gør som leder for at sikre, at samarbejdet rettes mod formålet?</p> <hr/> <p>Kan du huske, om du har igangsat ledelsesmæssige tiltag i forbindelse med lærersamarbejdet, som lærergruppen har taget særlig godt imod? Eller dårligt?</p> <hr/> <p>Oplever du, at der er ledelsesmæssige udfordringer i forbindelse med at lede samarbejde på skolen?</p> <hr/> <p>Er du selv involveret i de professionelle samarbejdsaktiviteter? Hvordan?</p> <hr/> <p>Har du oplevet at udvikle dig som leder i forbindelse med din ledelse af samarbejdet på skolen?</p> <hr/> <p>Har du deltaget i kompetenceudviklingskurser/uddannelse i forbindelse med ledelsen af samarbejdet?</p>

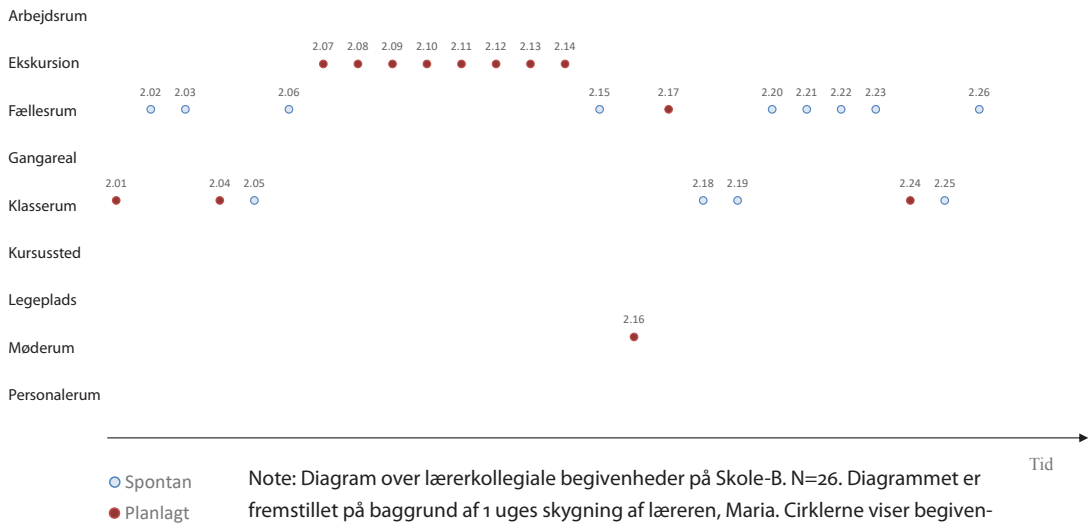
## Bilag 4: Begivenhedsdiagram 1: Lærerkollegiale begivenheder på Skole-A



Note: Diagram over lærerkollegiale begivenheder på Skole-A. N=68. Fremstillet på baggrund af 2x1 uges skygning af lærerne, Jakob og Rikke. Cirklerne viser begivenheder. Tal er identifikationsmærker i tilknyttet begivenhedsoversigt (se bilag 5). X-aksen følger udfoldelsen af begivenheder over tid. Y-aksen inddeler begivenheder i steder, de udfoldes i relation til. Blå cirkler viser spontane begivenheder. Orange cirkler viser planlagte begivenheder. Diagrammet redegør ikke for begivenhedernes varighed, og afstand mellem begivenheder på X-aksen viser ikke den reelle tidslige afstand. Rækkefølgen af begivenhederne er det reelle billede.

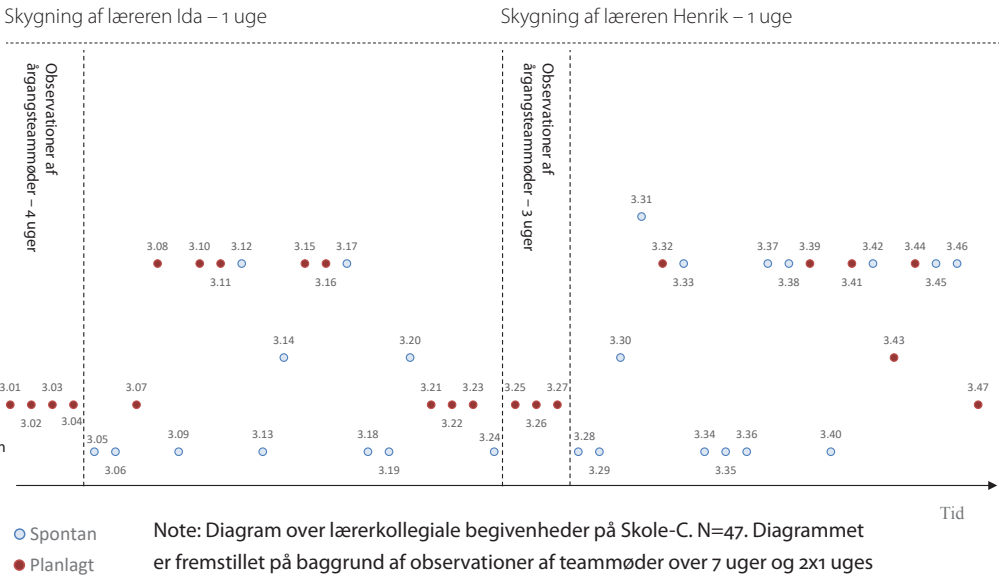
## Bilag 4: Begivenhedsdiagram 2: Lærerkollegiale begivenheder på Skole-B

Skygning af læreren, Maria – 1 uge



Note: Diagram over lærerkollegiale begivenheder på Skole-B. N=26. Diagrammet er fremstillet på baggrund af 1 uges skygning af læreren, Maria. Cirklerne viser begivenheder. Tal er identifikationsmarkør i tilknyttet begivenhedsoversigt (se bilag 5). X-aksen følger udfoldelsen af begivenheder over tid. Y-aksen inddeler begivenheder i steder, de udfoldes i relation til. Blå cirkler viser spontane begivenheder. Orange cirkler viser planlagte begivenheder. Diagrammet redegør ikke for begivenhedernes varighed, og afstand mellem begivenheder på X-aksen viser ikke den reelle tidslige afstand. Rækkefølgen af begivenhederne er det reelle billede.

## Bilag 4: Begivenhedsdiagram 3: Lærerkollegiale begivenheder på Skole-C



Note: Diagram over lærerkollegiale begivenheder på Skole-C. N=47. Diagrammet er fremstillet på baggrund af observationer af teammøder over 7 uger og 2x1 uges skygning af lærerne, Ida og Henrik. Cirklerne viser begivenheder. Tal er identifikationsmærker i tilknytning til begivenhedsoversigt (se bilag 5). X-aksen følger udfoldelsen af begivenheder over tid. Y-aksen inddeler begivenheder i steder, de udfoldes i relation til. Blå cirkler viser spontane begivenheder. Orange cirkler viser planlagte begivenheder. Diagrammet redegør ikke for begivenhedernes varighed, og afstand mellem begivenheder på X-aksen viser ikke den reelle tidslige afstand. Rækkefølgen af begivenhederne er det reelle billede.



## Bilag 5: Begivenhedsoversigt

ID	Skole	Aktører	Overordnet beskrivelse	Sted
1.01	A	Jakob; Mads	Lærerne forsøger at planlægge senere møde.	Arbejdsrum
1.02	A	Jakob; kollega; Camilla	Overlappende interaktioner blandt lærerne om kaffemaskine; omhandler bl.a. planlægning af senere begivenheder.	Personalerum
1.03	A	Jakob; Camilla	Camilla går ind i Jakobs undervisning for at få hjælp til en gruppe elever.	Klasserum
1.04	A	Jakob; kollega	Overlappende interaktioner blandt lærerne om kaffemaskine; omhandler bl.a. drøftelse om senere fagudvalgsmøde.	Personalerum
1.05	A	Jakob; Martin	Drøftelse om timeskema.	Arbejdsrum
1.06	A	Jakob; Karla	Aftaler at mødes senere for at forberede fælles idrætsundervisning.	Arbejdsrum
1.07	A	Jakob; Mads	Lærerne forsøger at planlægge senere formøde til forældremøde.	Arbejdsrum
1.08	A	Jakob; Camilla	Laver sjov med morgendagens kommunale kursus.	Arbejdsrum
1.09	A	Jakob; Louise; Camilla	Drøfter parallelt undervisningsforløb.	Arbejdsrum
1.10	A	Louise; kollega	Louise spørger kollega til råds om udfordrende elevsituation.	Arbejdsrum
1.11	A	Jakob; Christian	Taler om dækning af undervisning.	Arbejdsrum
1.12	A	Jakob; kollega	Smalltalk under frokost og drøftelse af skolens organisering.	Personalerum
1.13	A	Kollega; leder	Fagudvalgsmøde; først fælles og derefter i udvalg.	Møderum
1.14	A	Lone; Jakob; Louise; Rikke	Kommunalt kursus.	Kursussted
1.15	A	Jakob; Mads	Planlægger møde med forældre til børn med trivselsbekymring og kontaktfarældre.	Arbejdsrum
1.16	A	Jakob; kollega	Drøfter tekniske problemer i forbindelse med kommende terminsprøver.	Arbejdsrum
1.17	A	Lone; Jakob; Christian	Deler erfaringer fra og drøfter parallelundervisning.	Personalerum
1.18	A	Jakob; Karla	Forsøger at finde tid til at mødes for at forberede idrætsundervisning.	Gangareal
1.19	A	Jakob; kollega; Camilla	Diskuterer udviklingsindsatser og -koncepter, som er blevet introduceret på skolen.	Personalerum
1.20	A	Jakob; Mads; kollega; Christian	Drøfter kommende terminsprøver.	Arbejdsrum
1.21	A	Jakob; Karla	Fælles forberedelse af undervisning.	Personalerum
1.22	A	Jakob; Mads	Klasselærermøde vedrørende 6. klasse.	Møderum

1.225	A	Jakob; Rikke	Rikke bryder ind i klasselærermøde og minder Jakob om senere møde.	Møderum
1.23	A	Jakob; Rikke	Teamkoordinatormøde om kommende temaugge for afdeling.	Personalerum
1.24	A	Jakob; Louise; kollega	Meddelelse om kommende temaugge på afdelingen.	Arbejdsrum
1.25	A	Jakob; Louise	Louise søger råd hos Jakob om kommende temaugge.	Arbejdsrum
1.26	A	Jakob; Christian	Drøfter kommende parallel idrætsundervisning.	Arbejdsrum
1.27	A	Jakob; Mads; kollega; Karla; Christian	Overlappende interaktioner, der omhandler planlægning af møder.	Arbejdsrum
1.28	A	Jakob; Mads	Møde med forældre til elev, der er bekymring omkring.	Møderum
1.285	A	Jakob; Mads	Følger op på forældremøde.	Møderum
1.29	A	Karla; Christian	Informerer om bookning af undervisningslokale.	Arbejdsrum
1.30	A	Jakob; Karla	Drøfter overstået parallel idrætsundervisning.	Arbejdsrum
1.31	A	Jakob; Christian	Drøfter overstået parallel idrætsundervisning.	Personalerum
1.32	A	Jakob; Martin	Martin spørger Jakob om regler for karaktergivning.	Arbejdsrum
1.33	A	Jakob; Mads	Fælles undervisning i 6. klasse.	Klasserum
1.34	A	Jakob; Louise; Camilla	Fagteammode om dansk i 6. klasse.	Personalerum
1.35	A	Rikke; kollega	Spørger om lån af iPad-oplader.	Arbejdsrum
1.36	A	Lone; Rikke; kollega; leder; Morten	Overlappende interaktioner; drøftelse om elev-bekymring; bekræftelse af senere møde; pludselig håndtering af covid-19-smitte.	Arbejdsrum
1.37	A	Lone; Rikke	Fagteammode om dansk i 8. klasse.	Personalerum
1.38	A	Rikke; Camilla	Opfølgning på fagteammode om dansk i 8. klasse.	Personalerum
1.39	A	Rikke; kollega; Søren	Informerer om kommende fælles temaugge.	Arbejdsrum
1.40	A	Rikke; kollega	Koordinerer undervisningsdækning.	Arbejdsrum
1.41	A	Lone; Rikke; Morten	Drøfter bekymring om elev.	Arbejdsrum
1.415	A	Kollega; kollega	Fælles onlineundervisning.	Arbejdsrum
1.42	A	Rikke; kollega	Rikke faciliterer parallelundervisning i forbindelse med fælles tema for årgang.	Klasserum
1.43	A	Rikke; Morten	Planlægger skole-hjem-samtaler.	Arbejdsrum
1.44	A	Jakob; Rikke; leder	Teamkoordinatormøde mellem koordinatore og pædagogisk leder.	Møderum
1.45	A	Kollega; kollega	Smalltalk under frokost, og der laves sjov med fælles undervisningsforløb.	Personalerum

1.46	A	Rikke; Morten	Overlappende interaktioner; drøfter forældresamtaler; dobbeltbookning af lokaler.	Klasserum
1.47	A	Lone; Rikke	Taler om terminskarakterer.	Gangareal
1.48	A	Rikke; kollega	Deler frustrationer om arbejdsdagen.	Arbejdsrum
1.49	A	Rikke; Morten	Drøfter kommende fælles undervisning og forældre-samtaler.	Gangareal
1.50	A	Rikke; Morten	Fælles undervisning i 7. klasse.	Klasserum
1.51	A	Rikke; Morten	Drøfter undervisningsdækning og deler frustrationer.	Arbejdsrum
1.52	A	Lone; Rikke	Drøfter undervisningsmateriale.	Arbejdsrum
1.53	A	Tina; Rikke	Planlægger kommende engelskfagteammøde i 8. klasse.	Arbejdsrum
1.54	A	Rikke; Søren	Deler frustrationer om ledelse.	Arbejdsrum
1.55	A	Tina; Rikke; Søren	Smalltalk om forskelligt arbejdsrelateret og private anliggender.	Arbejdsrum
1.56	A	Morten; Søren	Drøfter besked til forældre.	Arbejdsrum
1.57	A	Gitte; Morten; Søren	Deler succesoplevelse fra fælles klasse.	Arbejdsrum
1.58	A	Gitte; Rikke	Følger op på dobbeltbookning af lokaler.	Arbejdsrum
1.59	A	Mads; Rikke; kollega	Fælles vejlederkursus for hele skolen.	Møderum
1.60	A	Jakob; Mads; Rikke; kollega	Interview af Jakob i forbindelse med vejlederkursus.	Møderum
1.61	A	Tina; Rikke; Søren	Drøfter kommende julefrokost.	Arbejdsrum
1.62	A	Tina; Rikke	Drøfter karakterer til 8. klasse.	Arbejdsrum
1.63	A	Tina; Lone; Søren	Giver udtryk for utilfredshed med klippeklistrearrangement.	Arbejdsrum
1.64	A	Rikke; Søren	Taler om forstyrrende elever.	Arbejdsrum
1.65	A	Rikke; Morten; Søren	Informerer om klippeklistrearrangement.	Arbejdsrum
2.01	B	Kollega; Maria; Hanne	Fælles undervisning.	Klasserum
2.02	B	Kollega; Maria; Rasmus	Smalltalk i pause og informationsudveksling om elev.	Fællesrum
2.03	B	Maria; Hanne; Rasmus; Anne	Koordinerer undervisningsdækning; taler om kommende ekskursion.	Fællesrum
2.04	B	Anne; kollega; Maria	Fælles undervisning i o. klasse.	Klasserum
2.05	B	Rasmus; Hanne	Dækker undervisning og informerer elever om ekskursion.	Klasserum
2.06	B	Anne; Maria; Rasmus; Hanne	Koordinerer praktiske omstændigheder inden ekskursion.	Fællesrum
2.07	B	Maria; Hanne; Anne; Rasmus	Følges ad på vej til ekskursionssted.	Ekskursion
2.08	B	Anne; Maria; Rasmus; Hanne	Drøfter plan for ekskursion ved indgang til ekskursionssted.	Ekskursion

2.09	B	Anne; Maria; Rasmus; Hanne	Informerer elever om plan for dagen på ekskursionssted.	Ekskursion
2.10	B	Anne; Maria; Rasmus; Hanne	Følger elever rundt på ekskursionssted.	Ekskursion
2.11	B	Anne; Maria; Rasmus; Hanne	Drøfter resten af dagen under frokost.	Ekskursion
2.12	B	Anne; Maria; Rasmus; Hanne	Koordinerer praktiske omstændigheder vedrørende elev, der er blevet sløj.	Ekskursion
2.13	B	Maria; Hanne	Taler om dagens ekskursion på vej hjem.	Ekskursion
2.14	B	Maria; Rasmus; Hanne	Koordinerer praktiske omstændigheder for hjemtur.	Ekskursion
2.15	B	Maria; Anne; Rasmus; Hanne	Løs snak om bl.a. plan for teammøde.	Fællesrum
2.16	B	Anne; Maria; Rasmus; Hanne	Årgangsteammøde.	Moderum
2.17	B	Anne; Maria; Rasmus; Hanne	Forbereder forældresamtaler under frokost.	Fællesrum
2.18	B	Maria; Hanne	Taler om oplevelse af trivselsmåling.	Klasserum
2.19	B	Maria; Rasmus; kollega	Smalltalk og samtale med AKT-lærer om elever.	Klasserum
2.20	B	Maria; Rasmus	Deler frustration over elever.	Fællesrum
2.21	B	Maria; Hanne	Drøfter plan for næstkommende fælles undervisning.	Fællesrum
2.22	B	Rasmus; kollega	Drøfter kommende forløb for at forbedre trivsel i drengegruppe.	Fællesrum
2.23	B	Hanne; Maria	Drøfter kommende fælles undervisning.	Fællesrum
2.24	B	Maria; Hanne	Fælles undervisning.	Klasserum
2.25	B	Rasmus; Maria	Drøfter elever i fælles klasse.	Klasserum
2.26	B	Maria; Hanne; Rasmus; Anne	Taler om fagfordeling i pausen.	Fællesrum
3.01	C	Ida; Henrik; Charlotte; Peter; Marianne; Anna; Anders	Årgangsteammøde.	Moderum
3.02	C	Ida; Henrik; Anders; Peter; Charlotte	Årgangsteammøde.	Moderum
3.03	C	Ida; Henrik; leder; Anders; Anna; Marianne	Årgangsteammøde.	Moderum
3.04	C	Ida; Henrik; Charlotte; Anders; Peter; Marianne	Årgangsteammøde.	Moderum
3.05	C	Ida; Anna; Marianne	Løs snak om, hvad der skal ske i løbet af ugen.	Personalerum
3.06	C	Ida; Henrik; Anders; Anna; Marianne	Overlappende interaktioner; smalltalk; drøfter overstået parallelundervisning.	Personalerum

3.07	C	Ida; Leder; Marianne	Klasseteammøde i 2. klasse.	Møderum
3.08	C	Ida; Marianne; Pia (stud.); Kim (pæd.)	Fælles undervisning.	Klasserum
3.09	C	Ida; Marianne	Drøfter plan for næstkommende fælles undervisning.	Personalerum
3.10	C	Ida; Marianne	Fælles undervisning.	Klasserum
3.11	C	Ida; Peter	Fælles undervisning.	Klasserum
3.12	C	Ida; Peter	Drøfter plan for næstkommende fælles undervisning.	Klasserum
3.13	C	Kollega; kollega	Løs snak om en blanding af arbejdsrelaterede og private anliggender.	Personalerum
3.14	C	Ida; kollega	Taler om situation i en klasse.	Gårdareal, legeplads
3.15	C	Ida; Peter; Helle (pæd.)	Fælles undervisning.	Klasserum
3.16	C	Ida; Peter	Fælles undervisning.	Klasserum
3.17	C	Ida; Peter; Marianne	Drøfter situation fra netop overstået fælles undervisning.	Klasserum
3.18	C	Ida; Anders; Peter; Marianne	Overlappende interaktioner; smalltalk; drøfter plan for kommende fælles undervisning; drøfter elevbekymring.	Personalerum
3.19	C	Ida; Peter	Peter fortæller Ida om situation fra fælles undervisning.	Personalerum
3.20	C	Ida; Anders; Marianne	Koordinerer løsning af pludseligt opstået elevkonflikt.	Gårdareal, legeplads
3.21	C	Ida; Peter; Helle (pæd.)	Klasseteammøde i 2. klasse.	Møderum
3.22	C	Henrik; kollega	Introduktionsmøde for lærerne til ledelsesinitieret indsats om elevfravær.	Møderum
3.23	C	Ida; Henrik; Anders; Peter; Marianne	Årgangsteammøde.	Møderum
3.24	C	Ida; Peter	Drøfter besked fra forældre vedrørende elev.	Personalerum
3.25	C	Ida; Henrik; Charlotte; Anders; Peter; Anna	Årgangsteammøde.	Møderum
3.26	C	Charlotte; Anders; Peter; Anna; Marianne	Årgangsteammøde.	Møderum
3.27	C	Ida; Henrik; Charlotte; Anders; Peter; Anna; Marianne	Årgangsteammøde.	Møderum
3.28	C	Marianne; kollega	Joker med kollegaer fra andet team.	Personalerum
3.29	C	Kollega; kollega	Overlappende interaktioner; smalltalk; en lærer forsøger at få hjælp til dækning af undervisning.	Personalerum
3.30	C	Henrik; kollega; Niels	Drøfter situation fra tidligere undervisning.	Gårdareal, legeplads
3.31	C	Henrik; kollega; Niels	Koordinerer praktiske omstændigheder vedrørende covid-19-testning.	Gangareal

3.32	C	Henrik; kollega; Niels	Fælles undervisning.	Klasserum
3.33	C	Henrik; kollega	Drøfter situation fra tidligere undervisning.	Klasserum
3.34	C	Henrik; kollega	Deler frustrationer om arbejdsvilkår.	Personalerum
3.35	C	Henrik; kollega	Planlægger kommende møde.	Personalerum
3.36	C	Henrik; kollega	Drøfter situation fra tidligere undervisning.	Personalerum
3.37	C	Henrik; Charlotte	Charlotte minder Henrik om senere møde.	Klasserum
3.38	C	Henrik; Peter	Peter spørger Henrik, om han må give elever orientering.	Klasserum
3.39	C	Henrik; Peter	Peter bryder ind i Henriks undervisning og orienterer elever om tidligere undervisning.	Klasserum
3.40	C	Henrik; Charlotte; Peter; Rikke (pæd.)	Overlappende interaktioner; smalltalk; drøfter tidligere undervisning.	Personalerum
3.41	C	Henrik; Charlotte; Rikke (pæd.)	Henrik leder undervisning; Charlotte tager elev ud af klassen.	Klasserum
3.42	C	Henrik; Charlotte; kollega	Drøfter kommende uge.	Klasserum
3.43	C	Henrik; Charlotte	Drøfter plan for næstkommende undervisning.	Gårdareal, legeplads
3.44	C	Henrik; Charlotte	Fælles undervisning.	Klasserum
3.45	C	Henrik; Anders	Anders spørger om hjælp til dækning af undervisning pga. opstået elevkonflikt.	Klasserum
3.46	C	Ida; Henrik; Anders	Taler kort om næste skoleårs valgfag.	Klasserum
3.47	C	Ida; Henrik; Charlotte; Peter; Marianne; Anna	Årgangsteam møde.	Moderum

## Bilag 6: Kodelister

Kodebog til kodning af lærerkollegiale begivenheders hvor, hvem og udspring

Definition/eksemplificering af kode er skrevet i *kursiv*.

Kode	Underkode	Under-underkode
#,# ID	1 <i>Skole-A.</i>	Unikt nummer
	2 <i>Skole-B.</i>	<i>Den enkelte afgrænsede begivenhed tildeles et unikt nummer.</i>
	3 <i>Skole-C.</i>	
Sted <i>Hvor den lærerkollegiale begivenhed sker</i>	<i>Inden for skole Begivenhed sker inden for skolens matrikel.</i>	<i>Arbejdsrum Begivenhed sker i arbejdsrum.</i>
		<i>Fællesrum Begivenhed sker i fællesrum.<sup>15</sup></i>
		<i>Gangareal Begivenhed sker på skolens gangarealer.</i>
		<i>Gårdareal el. legeplads Begivenhed sker i skolens gårdareal eller på skolens legeplads.</i>
		<i>Klasserum Begivenhed sker i klasserummet.</i>
		<i>Møderum Begivenhed sker i et af skolens møderum.</i>
		<i>Personalerum Begivenhed sker i skolens personaletrum.</i>
	<i>Uden for skole Begivenhed sker uden for skolens matrikel.</i>	<i>Kursussted Begivenhed sker på et kursussted.</i>
<i>Ekskursion Begivenhed sker under ekskursion.</i>		

<sup>15</sup>. Betegner et sted, hvor både lærere og elever kan opholde sig, hvilket adskiller det fra personaletrum.

<p><b>Aktører</b> Hvem er involveret aktør i den lærerkollegiale begivenhed</p>	<p><b>Leder</b> Skolens leder eller viceleder er involveret i begivenheden.</p>	
	<p><b>Lærer</b> En lærer er involveret i begivenheden.</p>	<p>Specifik markør Alle aktører tildeles pseudonym i form af et eller flere bogstaver.</p>
	<p><b>Pædagog</b> En pædagog er involveret i begivenheden.</p>	<p>Specifik markør Alle aktører tildeles pseudonym i form af et eller flere bogstaver.</p>
	<p><b>Andre</b> Andre aktører er involveret i begivenheden. Det kan eksempelvis være ressourcepersoner, skolens administrative personale eller forældre.</p>	<p>Specifik markør Alle aktører tildeles pseudonym i form af et eller flere bogstaver.</p>
<p><b>Udspring</b> Om lærerkollegial begivenhed sker som planlagt begivenhed, eller om den opstår uden at være planlagt</p>	<p><b>Planlagt</b> Hvor udgangspunktet for begivenheden er en tidligere beslutning om, at flere lærerkolleger skal være involveret. Ex kategoriseres møder, kursusdage og planlagt delt eller fælles undervisning som plan- lagte begivenheder.</p>	
	<p><b>Spontan</b> Begivenhed, der sker, uden at der på forhånd/ tidligere er blevet truffet en beslutning om, at begiven- heden skal ske; en spontant opstået interaktion eller række af interaktioner mellem lærerkolleger.</p>	



## Kodebog til lukket kodning af lærerkollegiale begivenheders indhold<sup>16</sup>

Definition/eksemplificering af kode er skrevet i *kursiv*

*Note: Lukkede koder er konstrueret på baggrund af åben kodning og tidligere kategoriseringer i studier om samarbejde i skolekontekst.<sup>17</sup>*

*Note: Der kan være forskelligt indholdsmæssigt fokus i samme begivenhed. På den baggrund har jeg truffet det analytiske valg, at flere indholds-kategorier kan optræde i samme begivenhed.*

Kode	Underkode	Underkode
Om undervisning Når der etableres forbindelse mellem involverede aktører omkring undervisning.	Planlægning <i>Planlægning eller forberedelse af undervisning; fx en lektion eller et undervisningsforløb planlægges.</i>	Overordnet planlægning af undervisning <i>fx skemalægning, vikardækning, tidsmæssig placering af emneuge, fordeling af opgaver i forbindelse med et fælles undervisningsforløb.</i>
		Planlægning af undervisningens indhold <i>fx drøftelse af undervisningens formål og mål, forløb eller aktiviteter.</i>
	Undervisningsoplevelse <i>Når der deles erfaringer eller oplevelser fra eller forventninger til specifik undervisning; fx hvad er sket/hvad bør ske i forhold til specifik undervisningssituation.</i>	
	Undervisningsmaterialer <i>Når der tales om undervisningsmaterialer eller allerede etablerede undervisningsforløb eller -koncepter, fx materiale fra undervisningsportaler. Det kan være knyttet til drøftelser om elever, men i så fald med udgangspunkt i materialer, fx om materialets niveau i forhold til elever.</i>	
	Udførelse af undervisning <i>Når der etableres forbindelse om undervisning gennem læreres udførelse af fælles undervisning eller deling af opgaver i undervisningssituation.</i>	

16. Med indhold menes det, som begivenheden omhandler; det, som forbindelsen mellem de involverede aktører umiddelbart etableres omkring eller i relation til. Skal ikke forveksles med aktivitetens *telos*, eller hvad aktiviteten rettes mod. Man kan fx godt forbindes om undervisning med flere (forskellige) mål eller motiver.

17. Fx EVA (2021).

<p>Om elever</p> <p>Når der etableres forbindelse mellem involverede aktører omkring eller med udgangspunkt i enkeltelever eller hele elevgruppen/grupper af elever.</p>	<p>Faglighed</p> <p>Når forbindelse etableres om faglighedsmæssige forhold for enkeltelever eller hele elevgruppen/grupper af elever.</p> <hr/> <p>Trivsel</p> <p>Når forbindelse primært etableres om trivselsmæssige forhold for enkeltelever eller hele elevgruppen/grupper af elever.</p> <hr/> <p>Adfærd</p> <p>Når forbindelse primært etableres om adfærdsmæssige forhold for enkeltelever eller hele elevgruppen/grupper af elever.</p>
<p>Om koordinering</p> <p>Når der etableres forbindelse mellem involverede aktører omkring fx planlægning og fordeling af arbejdsopgaver og/eller praktiske opgaver ikke relateret til undervisning; planlægning af fremtidige samarbejdsbegivenheder.</p>	
<p>Om andet</p> <p>Ex når der etableres forbindelse mellem involverede aktører gennem drøftelser om forhold, der vedrører lærernes arbejde, samarbejde eller forhold på skolen, drøftelser om arbejdsvilkår, udveksling af frustrationer om arbejdet).</p>	

## Lærerkollegial aktivitet i folkeskolen

© forfatteren og Aarhus Universitetsforlag 2024

Design, tilrettelægning og sats: Carl-H.K. Zakrisson

Bogen er sat med Myriad og Arno

Published in Denmark 2024

ISBN978 87 7597 500 6 (Open access)

ISSN 2446 385x

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning

NCS #9

Udgivelsen er skrevet som en del af ph.d.-projektet *Lærerkollegial aktivitet i den danske folkeskole*, der indgår i SAMFO-projektet, støttet af A.P. Møller Fonden



Nationalt Center for skoleforskning  
ncs.au.dk



Aarhus Universitetsforlag  
unipress.dk



FAGFÆLLE-  
BEDØMT



De senere år har der i flere kommuner og skoler været fokus på at udvikle lærerkollegial aktivitet og samarbejde. Der mangler dog aktuelle perspektiver på, hvordan samarbejdet faktisk foregår, og hvilken betydning det har for lærernes praksis.

På baggrund af en analyse af fem læreres kollegiale aktivitet på tre forskellige skoler undersøger *Lærerkollegial aktivitet i folkeskolen* lærernes samarbejde og relationer i en sammensat hverdag og peger på, hvilke dynamikker der har indflydelse på samarbejdet. Udgivelsen går tæt på både de formelle og uformelle dimensioner af den kollegiale aktivitet og bidrager med ny indsigt i kompleksiteten af samarbejdet og dets betydning for skoleudvikling.



ISBN 978 87 7597 500 6

