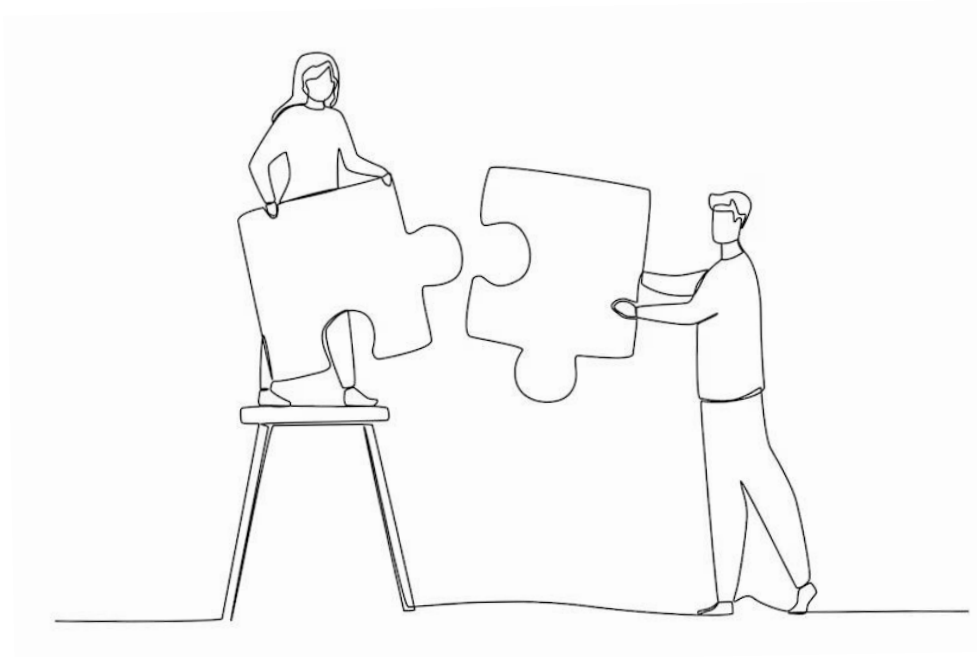




Hvordan fremmes refleksion over undervisningspraksis – både internt og på tværs af organisationer?

MPL, Aalborg Universitet, maj 2025

Studerende:

Jesper Hvidbjerg Callesen, studienr.: 20232271

Mikkel Frølund Willerslev, studienr.: 20232275

Peter Munk Hangaard, studienr.: 20225522

Birgitte Ørts Hansen, studienr.: 20221641

Masterprojektet er skrevet i tæt samarbejde mellem os alle fire.

Vejleder: Anne-Birgitte Rohwedder

Antal anslag: 122.864

Indhold

Indhold	2
Abstract.....	4
Introduktion	5
Problemfeltanalyse og problemformulering.....	6
Behov for refleksion i uddannelsesorganisationer	9
Hvad ved vi fra anden forskning om refleksion – State of the Art.....	10
Litteratursøgning.....	10
Manglende fokus på tværorganisatorisk samarbejde, læring og refleksion	13
Projektets struktur	15
Undersøgelsens tilgang til refleksion.....	17
Refleksion på individniveau.....	17
Organisatorisk refleksion	18
Undersøgelsens metodologi	20
Brugen af AI.....	21
Videnskabsteoretisk position	21
Aktionsforskning som metode	22
Rollen som forsker og vores etiske overvejelser	24
Undersøgelsesdesign.....	27
Lokale og tværorganisatoriske workshops	28
Undersøgelsens empiriske datagrundlag	33
Analysestrategi	36
Tematisk analyse af den lokale og tværorganisatoriske workshop.....	37
Abduktion - vores analytiske tilgang	40
Empirisk analyse.....	41
Teoretisk analyse	43
Analyse lokale workshops	44
Analyse af tværorganisatorisk workshop.....	47
Diskussion på baggrund af teoretisk analyse.....	49
Refleksion – hvilken, hvordan og hvor meget?	54

Perspektiver for pædagogisk ledelse	56
Kritik af undersøgelsen	58
Konklusion.....	60
Afsluttende bemærkninger.....	61
Referencer.....	63
Bilagsoversigt	67

Abstract

The purpose of this project is to explore how reflection on teaching practices can be promoted both within and across organizations.

The project is based on the assumption that reflection on teaching practices is often underprioritized in daily routines, despite being regarded by both educators and educational leadership as a driving force of individual and collective development.

The project is grounded in a pragmatic epistemological approach, and the empirical work was conducted as action research at FGU Esbjerg, FGU Varde, Aalborgskolen and Politiskolen. Data was collected through two workshops: initially, local workshops were held with educators in each educational organization, followed by a cross-organizational workshop bringing together educators from all institutions. During the workshops, creative products, reflection sheets, notes and observances were produced. These were analyzed using Braun and Clarke's theory of thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), and an abductive approach was employed to explore and understand the data. Based on thematic analysis, the findings were further examined through Jenni Donohoo's theory of collective efficacy to understand how reflection on teaching practices can be fostered.

To define and understand what reflection is, the project draws on Donald Schön's concepts of reflection-in-action and reflection-on-action (2013), as well as Erik Irgens' T-model for organizational learning (2021).

The analysis shows that reflection within individual organizations is often hindered by a lack of psychological safety and clear frameworks, whereas cross-organizational meetings create new reflective spaces where educators are more willing to challenge their own practices and develop shared understandings. Furthermore, it is difficult for educators to find the time and space to elevate reflection to a meta-level in the absence of leadership prioritization.

The project highlights the necessity of prioritizing time and creating structured spaces and a culture of reflection, where both leadership and staff share responsibility for developing teaching practices through dialogue, shared goals, and cross-organizational collaboration. Reflection should not be seen as an individual responsibility of educators, but as a collective

practice that should be an integrated part of each organization's approach to development, collaboration, and learning. The project is therefore relevant for both leaders and educators who wish to promote reflection on teaching practices within their own organization and across organizational boundaries.

Introduktion

Dette projekt markerer afslutningen på vores toårige masteruddannelse i pædagogisk ledelse ved Aalborg Universitet. Gennem de seneste to år har vi som gruppe arbejdet praksisnært i egne og hinandens organisationer, hvor vi systematisk har undersøgt, observeret og eksperimenteret med forskellige ledelsesmæssige og pædagogiske tilgange. Undervejs har vi udviklet forståelser gennem både erkendelser og bevidste til- og fravalg.

Formålet med dette afsluttende projekt er at dokumentere og beskrive de processer, der har formet vores arbejde med teoretiske og praksisbaserede problemstillinger. Vi ønsker at vise, hvordan vi gennem systematisk undersøgelse og anvendelse af centrale begreber kan identificere og analysere praksisrelaterede udfordringer inden for pædagogisk ledelse.

I projektet fokuserer vi på, hvordan refleksion fremmes i undervisningspraksis, både lokalt i de enkelte organisationer og på tværs i et tværorganisatorisk perspektiv. Til dette formål afholdt vi lokale workshops på Politiskolen, på Aalborgskolen, på FGU Vest Esbjerg-afdelingen og på FGU Vest Varde-afdelingen. Her undersøgte vi, hvordan refleksion praktiseres lokalt, og hvilke forudsætninger der eventuelt skal styrkes for at fremme en refleksionskultur.

Efter de lokale workshops samlede vi deltagere fra de fire organisationer til en tværorganisatorisk workshop på Politiskolen i Vejle. Formålet var at undersøge, hvordan refleksion på tværs af organisationer og faggrupper kan påvirke medarbejdernes syn på egen praksis og professionsudvikling. Den viden, som medarbejderne har bidraget med gennem deres refleksioner, har været afgørende for udviklingen af dette projekt.

Med projektet ønsker vi at give en status på, hvordan refleksion anvendes i forskellige uddannelsesinstitutioner og komme med forslag til, hvad der fremmer refleksion over undervisningspraksis. Samtidig håber vi, at projektet kan skabe inspiration for andre uddannelsesorganisationer, som arbejder med lignende problemstillinger.

Under vores uddannelse har vi alle været optaget af, hvordan vi styrker og forbedrer vores organisationer via de erfaringer, der opstår i praksis. Denne optagethed af erfaring, refleksion og handling peger i retning af et pragmatisk perspektiv, hvor viden udvikles i samspil med praksis og med et fokus på, hvad der virker i konkrete sammenhænge.

Pragmatisme som erkendelsesteoretisk tilgang lægger vægt på den praktiske konsekvens af tanker og handlinger, og hvordan læring sker gennem refleksion over læring. Det er med det udgangspunkt, at vi i dette projekt har valgt en pragmatisk tilgang. Det har givet os mulighed for, i tæt dialog og samarbejde med vores kollegaer, at udfolde de erkendelser og refleksioner, der opstod i de lokale og i den tværorganisatoriske workshop.

Med afsæt i denne forståelse af refleksionens betydning i praksis, præsenterer vi i det følgende det problemfelt, der argumenterer for vores problemformulering, og som har været styrende for vores teoretiske og empiriske arbejde.

Vi håber, at vores projekt og arbejdet omkring det i sidste ende kan bidrage med resultater og perspektiver på, hvordan der kan skabes bedre rammer for refleksion i uddannelsesorganisationer.

Problemfeltsanalyse og problemformulering

For at rammesætte dette projekt og tydeliggøre formålet, indledes dette afsnit med en præsentation af den problemformulering, der har været retningsgivende for vores teoretiske og empiriske arbejde:

Hvordan fremmes refleksion over undervisningspraksis – både internt og på tværs af organisationer?

For at kunne besvare dette, er det afgørende at tage udgangspunkt i den kontekst og i de specifikke faktorer, der er kendetegnende for det danske uddannelsessystem. Danske folkeskoler, gymnasier og videregående uddannelser opererer under konkrete politiske tiltag og specifikke reformer, herunder OK-aftaler, for forskellige faggrupper af undervisere, folkeskole- og gymnasireformer og læreplaner, hvilket international forskning ikke beskæftiger sig med (Kongsgaard, 2022). Ligeledes varierer uddannelsessystemer fra land til

land i forhold til bl.a. lovgivning, finansiering, undervisningsmetoder og læreplaner (Lindvig & Ulriksen, 2016).

Verden bliver stadig mere kompleks, præget af globalisering, hurtig informationsudveksling og store fælles udfordringer som klimaforandringer, flygtningestrømme og økonomiske uligheder (Krogstrup, 2018, s. 9). De skiftende vilkår kræver, at aktører på tværs af sektorer og grænser kan samarbejde og udvikle løsninger i processer, der hele tiden må tilpasses nye betingelser. Samtidig bliver beslutningsprocesser mindre gennemskuelige, hvilket skaber bekymringer om demokratisk svækkelse. Også på organisationsniveau vokser kompleksiteten: Der stilles krav til dokumentation, målstyring og individuelle præstationer, hvilket øger presset på både medarbejdere og ledelse. Offentlige organisationer befinder sig derfor i et krydspres mellem at håndtere stigende kompleksitet i samfundet og samtidig levere målbare resultater under stramme økonomiske rammer. (Krogstrup, 2018, s. 9)

Også uddannelsesorganisationer står i disse år over for stigende kompleksitet og forandring, hvor der stilles krav om kvalitetssikring, effektivitet og konstant udvikling - både i forhold til undervisning og organisatorisk samarbejde (Peter Andersen, s. 18, i introduktion til Donohoo (2021)). I en verden præget af stigende kompleksitet, bliver refleksion en central drivkraft i arbejdet med læring og udvikling. Medarbejderne navigerer dagligt i en virkelighed, hvor de skal undersøge perspektiver, skabe mening og forholde sig til en konstant strøm af viden, ny information og skiftende prioriteringer (Kongsgaard, 2022, s. 14-15). For at kunne håndtere disse udfordringer, kræver det en dialogbaseret refleksiv praksis, hvor relevant viden og forskellige perspektiver bringes i spil. Dette kan være med til at sikre, at både individuelle og organisatoriske blinde vinkler bliver synlige, hvilket kan styrke både innovation og samarbejde. Den konstante udvikling kræver, at medarbejdere og organisationer kontinuerligt lærer nyt. Det er ikke længere tilstrækkeligt at opfatte refleksion som et individuelt redskab til kompetenceudvikling, men en nødvendighed for organisatorisk læring og for at sikre, at organisationen kan tilpasse sig og udvikle sig i takt med omverdenens krav.

Selvom betydningen af refleksion anerkendes bredt på mange arbejdspladser, er refleksion stadig sjældent en integreret del af hverdagen (Rander & Weinreich, 2019, s. 108). Selv i organisationer, hvor læring er et centralt omdrejningspunkt, fx uddannelsesorganisationer

og andre organisationer, der har integreret læring i deres strategiske målsætninger, opleves refleksive praksisser kun i begrænset omfang. Dette peger på en væsentlig ledelsesudfordring, nemlig at etablere, understøtte og fastholde refleksionsbaserede læringsforløb i praksis.

Dette projekt udspringer af et konkret samarbejde mellem fire forskellige uddannelsesorganisationer, der arbejder med forskellige målgrupper og har forskellige faglige traditioner. Det tværorganisatoriske samarbejde skaber en unik kontekst for at undersøge, hvad der sker, og hvordan refleksion opstår, praktiseres og udvikles, når undervisere med forskellige baggrunde og kulturer mødes.

Gennem vores indledende litteraturstudier har vi identificeret et hul i den eksisterende forskning. Der findes meget teori om refleksion som fænomen, særligt med udgangspunkt i professionsudvikling og organisatorisk læring, men der mangler empirisk viden om refleksion i tværorganisatoriske kontekster.

Leif T. Kongsgaard (2022) nævner i sin ph.d.-afhandling "Faglig refleksiv praksis", at refleksion i høj grad hænger sammen med de rammer og vilkår, man arbejder under i hverdagen. Han beskriver, hvordan refleksion opstår og udvikler sig i mødet med forskellige forventninger og faglige dilemmaer, og at det ikke kun er noget, den enkelte gør alene, men noget der sker sammen med andre og formes i konkrete situationer og fællesskaber med kollegaer. Ifølge Kongsgaard opstår refleksiv praksis ikke af sig selv, men kræver, at organisationen aktivt forholder sig til, hvordan den vil understøtte refleksionen og skabe rum for den. Han formulerer det som et organisatorisk ansvar, der skal designes og forankres i praksis (Kongsgaard, 2022, s. 258).

For at kunne undersøge refleksion i en tværorganisatorisk kontekst var det nødvendigt først at få indblik i, hvordan refleksion opleves i projektets fire deltagende uddannelsesorganisationer. Vi ønskede således at afdække de lokale forudsætninger og erfaringer med refleksion i praksis. Denne del skulle både kvalificere vores videre arbejde og danne grundlag for en dybere forståelse af refleksion i organisationerne. Til dette formål udarbejdede vi et spørgeskema. I næste afsnit vil vi kort redegøre for dette spørgeskema og de svar, vi fik.

Behov for refleksion i uddannelsesorganisationer

Vores indgangsvinkel til dette projekt er blevet skabt ud fra en antagelse om, at der i vores lokale organisationer ikke er tilstrækkelig refleksion over egen praksis. For at afdække denne antagelse, valgte vi i starten af projektet at udarbejde en spørgeskemaundersøgelse, der fungerede som en forundersøgelse til projektets videre arbejde. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var at få en status på, hvordan refleksion opleves og praktiseres i vores uddannelsesorganisationer.

Spørgeskemaet (bilag 1) blev udsendt til i alt 69 mulige respondenter i de fire organisationer, hvoraf 55 respondenter svarede. Det gav en samlet svarprocent på 79%. I spørgeskemaet spurgte vi bl.a. respondenterne om, hvorvidt de mente, at samarbejdet mellem faggrupper styrkes gennem refleksion. Her svarede 53 ud af 55 respondenter "Meget enig" og "Enig".

Det fremgik ligeledes af spørgeskemaundersøgelsen, at respondenterne mente, at refleksion gør dem dygtigere til at udvikle egen faglighed, idet 52 ud af 55 respondenter svarede "Meget enig" og "Enig".

Ud fra spørgeskemaundersøgelsens data kunne vi også se, at der var diskrepans mellem respondenternes ønsker og motivation for at praktisere refleksion og den virkelighed og hverdag, der udspiller sig i organisationerne, herunder den ledelsesmæssige opbakning til dette. I spørgeskemaet (spørgsmål 15) bliver respondenterne spurgt konkret ind til, om de oplever, at ledelsen støtter op om refleksion i organisationen, hvortil kun ca. halvdelen af respondenterne, nemlig 28 ud af 55, svarer "Meget enig" og "Enig". Her svarer 33 respondenter "Hverken enig eller uenig" og "Uenig". Det samme billede tegner sig i spørgeskemaets spørgsmål nr. 4, hvor der spørges ind til, hvorvidt refleksion prioriteres i organisationen.

Ud fra disse data tegner der sig et tydeligt billede af, at refleksion ikke blot opleves som meningsfuld af medarbejderne, men også rummer et uforløst potentiale, der begrænses af organisatoriske rammer og ledelsesmæssige prioriteringer. Dette understreger relevansen af at undersøge, hvordan refleksion kan styrkes og forankres i uddannelsesorganisationer.

For at kvalificere vores forståelse yderligere og placere vores projekt i en bredere faglig kontekst, vender vi os nu mod eksisterende forskning. I det følgende afsnit præsenteres derfor en kortlægning af den aktuelle viden på området, hvilket kan nuancere og perspektivere vores undersøgelsesresultater.

Hvad ved vi fra anden forskning om refleksion – State of the Art

I det følgende afsnit vil vi skitsere de centrale hovedpointer i det forskningsfelt, som dette projekt skriver sig ind i. Vi ønsker at undersøge forudsætningerne for vores projekt, og det er med udgangspunkt i vores problemformulering, at vi har valgt kriterierne for søgning af litteratur.

For at afgrænse vores søgning, har vi valgt udelukkende at søge på litteratur og forskning, som er produceret på dansk. Det er et valg, vi har truffet, da vores vurdering er, at det danske uddannelsessystem og det professionelle miljø omkring dette afspejles bedst i danske kilder. Ligeledes er det vores overbevisning, at begreber og terminologi kan have en specifik betydning på dansk, hvilket ikke altid oversættes korrekt fra internationale kilder og litteratur. Yderligere er vores valg truffet i forhold til at afgrænse og gøre litteratursøgningen overskuelig. Vores litteratursøgning tager udgangspunkt i første del af vores problemformulering: "Hvordan fremmes refleksionen over undervisningspraksis – både internt og på tværs af organisationer?"

Litteratursøgning

For at sikre en målrettet og relevant litteratursøgning har vi valgt, at vores søgestrategi er foretaget igennem PRIMO via Aalborg Universitetsbibliotek. Derudover er antallet af inkluderede studier nøje udvalgt, så det hænger tættest muligt sammen med ovenstående problemformulering.

På baggrund af ovenstående har vores tilgang til projektet og det at finde relevant litteratur via vores søgestrategi ændret sig løbende, da vi har genbesøgt og ændret problemformuleringen flere gange, siden vi startede på projektet. Derfor er søgestrategien blevet tilrettet løbende, så den afspejler vores problemformulering. Søgeresultaterne har

vist meget af den samme litteratur, selvom vi har ændret i ordvalg og formuleringer i vores søgninger.

Vi har valgt at fremhæve ordene, vi har lavet søgninger på. Vi har valgt at søge på en sammenkobling af ord i en sætning med henblik på at komme så tæt som muligt på det, vores problemformulering efterspørger. Vi har derudover forsøgt at søge på konkrete ord som "refleksion", "faglig refleksion" og "undervisning" - altså ord, der hænger sammen eller omkranser vores problemformulering. Indenfor dette søgeområde dukkede der mange hits op, men vi har vurderet, at de ikke har været konkrete nok til, at vi har ønsket at undersøge det nærmere. Derudover kom nogle af de samme hits op, som da vi søgte efter de sammenkoblede ord, fx "refleksion i udviklingen af undervisningspraksis".

Vi valgte ikke at anvende Google Scholar, idet søgningen blev for ukonkret i forhold til at finde relevante artikler, bøger og anden litteratur. Antallet af hits var væsentlig større end søgningen i PRIMO, men fordi vi ikke kunne rammesætte de danske artikler, blev søgningen i Google Scholar dels uoverskuelig, dels irrelevant i forhold til vores problemfelt.

For eksempel var der ved søgeordet "Faglig refleksion på tværs af organisationer" fire hits på PRIMO, hvor alle fire hits talte enten direkte eller indirekte ind i vores projekt. Da vi søgte på samme søgeord i Google Scholar, gav det os 4770 hits, men ingen af disse hits var tilstrækkelig præcise eller relevante.

Det samme gjorde sig gældende ved søgeordet "Hvordan kan man styrke undervisningen i skolen?". Her valgte vi konkret at søge på "styrke undervisningen i skolen". Ud fra den søgning gav det os 68 hits, men efter en gennemgang vurderede vi, at kun 18 af disse var tættest på det, vores problemformulering efterspørger.

Nedenstående skema viser de foretagne søgninger:

Søgeord	Antal hits (PRIMO)	Antal hits (Google Scholar)
Hvilken rolle spiller <i>refleksion i udviklingen af undervisningspraksis</i> i danske skoler?	5 hits	1.260 hits
Hvordan påvirker <i>refleksion lærernes undervisningsmetoder</i> i danske skoler?	2 hits	963 hits
Hvilke metoder anvender danske lærere til at <i>integrere refleksion i deres praksis</i> ?	10 hits	7.360 hits
Hvor er der <i>tværororganisatorisk uddannelse</i> ?	1 hits	251 hits
Hvordan kan man <i>styrke undervisningen i skolen</i> ?	18 hits (68)	34.300 hits
Tværororganisatorisk refleksion	0 hits	147 hits
Interorganisatorisk refleksion	1 hit	564 hits
Faglig refleksion på tværs af organisationer	4 hits	4770 hits

Ud fra de søgninger, vi har foretaget, er det tydeligt, at refleksion og tværfaglighed er emner, der forskes i og finder anvendelse i forskellige organisationer. Hvis vi tager udgangspunkt i vores projekt, hvor vi ønsker at undersøge refleksion over undervisningspraksis internt og på tværs af organisationer, har vi haft svært ved at finde relevant forskning på området. Dette ses, når vi fx kigger på antallet af hits ved søgning i PRIMO på ordene "Tværororganisatorisk uddannelse" (1 hit), "Tværororganisatorisk refleksion" (0 hit) og "Interorganisatorisk refleksion" (1 hit).

Dette understøtter os i vores antagelse om, at vi med vores projekt kan bidrage til forskningen inden for uddannelse og undervisning i forhold til at undersøge, hvordan man fremmer refleksion over undervisningspraksis, både i egen organisation, men også på tværs af organisationer. I projektet repræsenterer vi fire uddannelsesinstitutioner, der er vidt forskellige og favner bredt, både i forhold til målgruppen af elever og studerende, som spænder fra 0. klasse på Aalborgskolen til unge og voksne på hhv. FGU Vest og på Politiskolen, men også i forhold til, at vi repræsenterer både almen- og specialundervisningsområdet. Det er netop denne forskellighed, vi ser som en styrke i forhold til projektets relevans på tværs af uddannelses- og undervisningsområdet.

Manglende fokus på tværorganisatorisk samarbejde, læring og refleksion

I projektets spæde start opstod der en fælles erkendelse blandt os af, at tværorganisatorisk samarbejde, læring og refleksion ikke er et højt prioriteret fokusområde i de fire organisationer, der indgår i projektet. Vores oplevelse var, at viljen og behovet er til stede lokalt i organisationerne, men at strukturen og kulturen er en udfordring for en systematisk vidensdeling og for fælles udvikling. Set ud fra et uddannelsesorganisatorisk perspektiv, finder vi det relevant at fokusere på og undersøge denne udfordring, og i dette afsnit ønsker vi at underbygge og argumentere for relevansen og vigtigheden af, at uddannelsesorganisationer understøtter og fokuserer på netop dette.

Tværorganisatorisk samarbejde opstår ofte ud fra en fælles interesse, fx en specifik problemstilling eller et ønske om at undersøge, hvordan samarbejde kan bidrage til at løse udfordringer eller skabe udvikling i den enkelte organisation. Ny viden formes i mødet med en undren eller et problem, og her kan læring og viden opstå gennem handling på tværs af organisationer ved at udforske problemstillinger og afprøve mulige løsninger.

I dette projekt har vi et ønske om at samle undervisere fra hver vores uddannelsesorganisation med henblik på at mødes om et fælles tredje, i dette tilfælde refleksion, hvilket vil gøre det muligt for os at fokusere på læreprocesser og den dynamiske interaktion mellem de samarbejdende aktører (underviserne), der hver især bidrager med forskellig viden og kompetencer (jf. Thomassen, 2024, s. 177-178). Gennem mødet og den fælles udforskning af emner og problemstillinger er det således vores forventning, at underviserne vil opnå ny viden og læring. I hverdagen befinder underviserne sig typisk i deres egne sociale kontekster, men når de mødes på tværs, dannes en ny fælles kontekst. Her skabes og bevæges viden via samarbejde og gensidig undersøgelse af relevante problemstillinger.

I den seneste årrække har uddannelsesverdenen gennemgået en betydelig forandring, hvor pædagogiske udviklingstiltag i højere grad initieres af eksterne aktører frem for at være et rent ledelsesmæssigt anliggende i den enkelte uddannelsesorganisation (Thomassen, 2024, s. 172-173).

Overgangen fra at være individuelt drevne organisationer til at have et tværgående fokus på samarbejde og fælles læring er drevet af en erkendelse af, at der er en stigende kompleksitet i undervisningsopgaven. Der er en grundlæggende antagelse om, at når aktører samarbejder på tværs, styrkes den enkeltes evne til at håndtere komplekse udfordringer, hvilket skaber mulighed for et lærende samarbejde. Formålet med tværoorganisatorisk læring er netop at bidrage til udviklingen af pædagogisk praksis og dermed understøtte elevernes læring, så de bedst muligt kan navigere i en stadig mere kompleks uddannelseskontekst. (Thomassen, 2024, s. 172-173).

I forbindelse med læring beskrives netop tværoorganisatorisk læring som værende læring, hvor ny viden udvikles på tværs af organisationer og spredes mellem uddannelsesinstitutionerne, hvor den integreres i interne organisatoriske processer og bidrager til deres videre udvikling.

Refleksion har potentiale til at fungere som en mekanisme, der både understøtter organisationers evne til at forankre en fælles forståelse af kerneopgaven og skabe rum for udvikling. Dog viser forskning, at refleksion i praksis ofte overskygges af et organisatorisk fokus på målstyring og produktivitet (Fook & Gardner, 2007). I de fire uddannelsesorganisationer, der danner empirisk afsæt for dette projekt, er der en oplevelse af, at der sjældent er tid eller strukturerede rammer til refleksion, og at dette kan føre til en kultur, hvor refleksion opfattes som sekundær frem for en integreret del af det professionelle arbejde.

I vores projekt og i de fire deltagende organisationers praksis er det tydeligt, at det kan være en udfordring at finde tid og rum til refleksion i en hverdag med højt arbejdstempo, driftsopgaver og eksterne krav. Refleksion kræver ikke blot tid, men også en bevidst prioritering, og netop her spiller ledelsen en væsentlig rolle. Det er ikke tilstrækkeligt, at refleksion blot omtales som værende vigtigt. Det kræver, at der aktivt arbejdes på at skabe en kultur, hvor refleksion forstås som en integreret del af kerneopgaven frem for noget, der ligger ud over den. I tråd med Nicolini et al. (2004, s. 87), bliver det tydeligt, at vi ikke først og fremmest har brug for hurtige løsninger, men at vi har brug for rum til at tænke.

Vores antagelser og oplevelser peger desuden på, at refleksionsrummet ikke alene udfordres af ydre rammer og vilkår, men også af indre kulturer og mønstre i

organisationerne. For eksempel kan en udpræget konsensusøgende tilgang og et stærkt fokus på handling og konkrete løsninger gøre det vanskeligt at åbne op for nye perspektiver og kritiske spørgsmål. Når refleksion primært rettes mod at opnå enighed eller om at bekræfte hinandens og kendte praksisser, er der en risiko for at miste det potentiale for læring og udvikling af praksis, som refleksion ellers kan rumme. Dette bekræftes af Kongsgaard (2022, s. 147-150), der fremhæver, hvordan netop disse mekanismer kan være med til at underminere refleksionens rolle som en vej til dybere forståelse og udvikling.

Vores oplevelse af manglende fokus på tværorganisatorisk samarbejde, læring og refleksion har fået os til at reflektere over, hvordan man kan styrke netop disse elementer, så de ikke blot bliver lokale tiltag, men integreres som en del af en bredere organisatorisk praksis. På den baggrund finder vi det relevant at undersøge, hvordan refleksion over undervisningspraksis kan fremmes internt i den enkelte organisation og i samspillet på tværs af organisationer.

Projektets struktur

Projektet indledes med et abstract og en introduktion med en præsentation af projektets formål og kontekst. Herefter følger en problemfeltsanalyse, der danner baggrund for problemformuleringen, som er styrende for projektet.

Forud for undersøgelsen vil vi beskrive, hvordan vi i vores egne organisationer har valgt at afdække behovet for refleksion i uddannelsesorganisationer, og herefter følger en gennemgang af eksisterende forskning og en redegørelse for litteratursøgningen i afsnittet "State of the art". Dette leder frem til projektets næste afsnit, som er selve afsættet for opgavens undersøgelse, nemlig en diskussion af det manglende fokus på det tværorganisatoriske samarbejde, læring og refleksion i uddannelsesorganisationer. I forlængelse af dette vil redegøre for, hvordan begrebet refleksion forstås i dette projekt. Refleksionsbegrebet udfoldes teoretisk både på individ- og organisationsniveau med afsæt i hhv. Donald Schöns teori om refleksion-i-handling og refleksion-over-handling og Erik Irgens' T-model.

Dette leder os hen til afsnittet om undersøgelsens metodologi. Her vil vi indledningsvis redegøre for vores videnskabsteoretiske ståsted, som er pragmatismen, hvilket har betydning for vores valg af den metodiske tilgang til projektet. Her har vi valgt aktionsforskning, hvor vi kort vil beskrive, hvad aktionsforskning er, og hvilken rolle, vi har i denne sammenhæng, herunder de etiske overvejelser der er forbundet med denne rolle.

I afsnittet om undersøgelsesdesign vil vi indledningsvis præsentere en figur, der illustrerer processen i vores undersøgelse. Her har vi valgt at indsamle data på baggrund af to workshops; først i egen organisation og dernæst en fælles tværorganisatorisk workshop. Vi vil redegøre for, hvorfor vi har valgt workshop som ramme for vores undersøgelse, og efterfølgende vil vi beskrive, hvilken data vi har indsamlet.

Afsnittet om undersøgelsens metodologi afsluttes med en tematisk analyse af de lokale og den tværorganisatoriske workshop, hvor vi anvender Braun & Clarks tematiske analysemodel (2006). I den sammenhæng vil vi redegøre for vores analytiske tilgang, som er abduktion. I vores empiriske analyse vil vi i to tabeller opstille de temaer, der er fremkommet på baggrund af den tematiske analyse fra henholdsvis de lokale workshops og den fælles tværorganisatoriske workshop.

I den efterfølgende teoretiske analyse er vores temaer fra den empiriske analyse styrende for vores fund. Til at støtte os i analysen anvender vi Jenni Donohoos teori om kollektiv mestring (Donohoo, 2021). Vi analyserer først de lokale workshops, og derefter følger en analyse af den tværorganisatoriske fælles workshop.

I den efterfølgende diskussion foretager vi en sammenstilling af de analytiske fund fra vores workshops. Herefter diskuterer vi de fund, vi har fra vores analyse vedr. refleksion, hvor vi genbesøger Schöns begreb om refleksion-i-handling og refleksion-over-handling og Erik Irgens' T-model for at undersøge, hvordan refleksion kommer til udtryk og hvilken form for refleksion, der finder sted.

I afsnittet om perspektiver for pædagogisk ledelse diskuterer vi ud fra resultaterne fra vores undersøgelse, hvad vi som pædagogiske ledere kan gøre for at fremme refleksion, både i egen organisation, men også i et tværorganisatorisk perspektiv.

Projektet afsluttes med en konklusion, hvor vi besvarer vores problemformulering, og endelig er der et afsnit med afsluttende bemærkninger.

Undersøgelsens tilgang til refleksion

Refleksion på individniveau

I dette afsnit vil vi redegøre for undersøgelsens teoretiske tilgang til refleksion. Vi tager udgangspunkt i Donald Schön og hans blik på “den reflekterende praktiker” som en professionel, der kontinuerligt reflekterer i og over sin praksis for at lære og forbedre sig (Schön, 2013). Schön fokuserer på refleksion, som den foregår på individniveau, hvilket i vores projekt er underviseren. Vi har valgt Schöns tilgang til refleksion, idet vi vurderer, at den kan bidrage til at opnå en dybere forståelse for, hvad refleksion er, og hvordan den kan anvendes i praksis, men også hjælpe os til en afgrænsning af begrebet.

Overordnet set skelner Schön mellem to former for refleksion: **refleksion-i-handling** og **refleksion-over-handling** (Schön, 2013, s. 23). Når Schön skriver om refleksion-i-handling, er han særligt optaget af, hvordan professionelle handler og agerer i praksis og samtidig reflekterer og tilpasser sig under selve handlingen. Schön beskriver det som et “handlingsøjeblik” (Schön, 2013, s. 26), idet refleksion-i-handling hænger sammen med den kontekst og det tidspunkt, hvor handlingen foregår. Schön er altså optaget af de mekanismer og den tænkning, der opstår midt i selve handlingen, fx når der opstår en situation, der kræver en anden tilgang eller metode, og hvor den professionelle skal trække på sin viden og erfaring.

En anden refleksiv tilgang, Schön beskriver, er refleksion-over-handling. Schön beskriver refleksion-over-handling som værende “den handling, hvor man tænker tilbage på det, man har gjort, for at finde ud af, hvordan viden-i-handling kan have bidraget til dette uventede resultat” (Schön, 2013 s. 26). Det er netop refleksion-over-handling, som vi retter blikket imod i dette projekt, idet vi ønsker undersøge, hvordan underviseren ved at indgå i dialog både med sig selv, men også sine kolleger, kan fremme refleksionen over undervisningspraksis, hvilket kan foregå både internt og på tværs af organisationer.

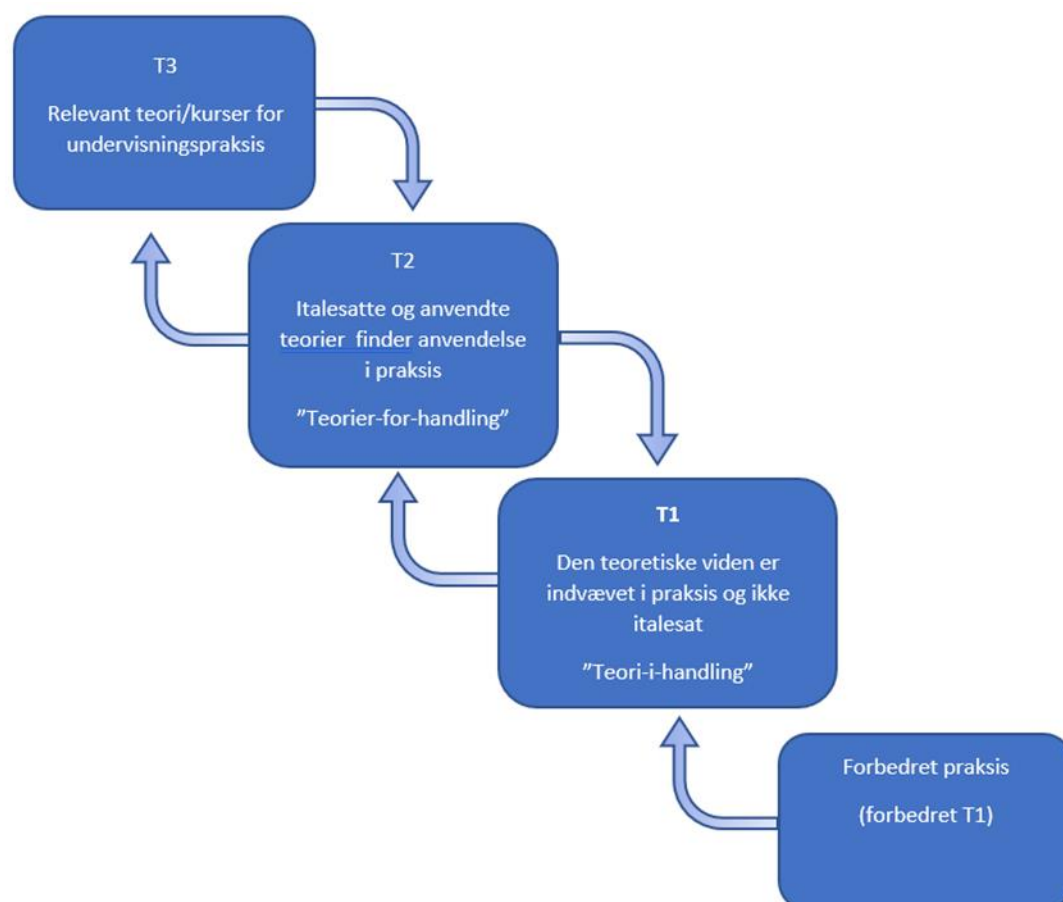
I forlængelse af de to tilgange til refleksion beskriver Schön også det, han kalder “viden-i-handling” (Schön, 2013, s. 25). Her er der tale om en direkte handlingsorienteret praktisk

viden, der ikke er reflektiv. I en undervisningssituation vil det således komme til udtryk ved, at underviseren gør, som vedkommende plejer, og ikke i tilstrækkelig grad kan redegøre for sine valg, netop fordi de er ureflekterede.

Ovenstående tilgange til refleksion giver os et tydeligt og nuanceret billede af, hvordan refleksion kan anvendes på individniveau til at forstå sammenhængen mellem refleksion-over-handling i udvikling af undervisningspraksis.

Organisatorisk refleksion

I dette projekt ønsker vi dog ikke kun at styrke refleksion på individniveau, men også på organisatorisk niveau. Til at belyse dette har vi valgt at benytte en model fra Irgens (2021). Denne model angiver ikke blot, hvordan medarbejderne på individniveau kan udvikle deres praksis, men hvordan hele organisationen kan udvikle læring ved at reflektere over praksis i kombination med relevant teori. Modellen angiver forskellige grader af anvendelsen af teori og praksis, angivet som T1, T2 og T3:



Ovenstående model (T-modellen) er udarbejdet af Ertsås & Irgens (2012). Modellen her er fra Irgens (2021, s. 65 – vores oversættelse til dansk med tilføjelse af beskrivelser af de tre trin).

Modellen tager udgangspunkt i T1, hvor den teoretiske viden er tavs, og praksis er dominerende. Irgens kalder det at være “nærsynet” (2021, s. 67), idet du ikke er åben for læring, som kan oplyse og korrigere dig i din udvikling. Irgens betegner T1 som “teorier-i-handling”, dvs. at ens teoretiske viden er indvævet i praksis og ikke bliver italesat (2021, s. 65). Når man går fra T1 op til T2 sker der det, at man er åben for den teoretiske viden, der møder den praktiske viden og andre konkrete erfaringer, og at man i fællesskab ud fra ens erkendelser og erfaringer får reflekteret og beskrevet, hvorfor man gør, som man gør, både i sin egen undervisningspraksis, men også i organisationens hverdagspraksis. Irgens betegner dette trin som “teorier-for-handling”, hvilket vil sige, at du italesætter, hvilke teorier du vil anvende i din praksis. Det sidste step i modellen er T3. Det er her, man finder teori, der passer til de fund, man har gjort sig i organisationen eller sin egen praksis. Man finder derved teori, der kan understøtte, hvorfor man gør, som man gør.

Man kan også vende modellen om, altså starte med T3, hvor man finder teori, der er relevant, og som man kan bruge i sin undervisningspraksis eller organisation, hvorefter man går til T2 og har fokus rettet mod, hvordan teorien, man nu kender til, kan benyttes sammen med de erkendelser og erfaringer, man har gjort sig i sin egen undervisningspraksis eller organisation. Hvorvidt der efterfølgende er sket en ændring i praksis, bliver særligt synligt i T1, idet det i mødet med eleverne bliver tydeligt, hvorvidt der er sket en ændring i praksis på baggrund af den nye viden.

Modellen beskriver en cirkulær og dynamisk proces, idet man udvikler sig i et loop mellem T2 og T3, hvor man holder den teoretiske viden op imod sin praksisviden (Irgens, 2021 s. 66). Irgens beskriver, at man hverken må ende i “praksistyranni” (T1) eller “teorityranni” (2021, s. 64), men derimod skal udvikle sin “profesjonelle klokskap”. Han fremhæver her T2, hvor man reflekterer, diskuterer, udveksler meninger, mødes og ræsonnerer: *“Det er gjennom felles teoretisering vi legger grunnlaget for å utvikle oss sammen....”* *“Når et team, en avdeling eller en hel virksomhet arbeider med å styrke sin felles T2, kan det skje både profesjonsutvikling og organisasjonsutvikling, som viser sig i endret T1. Vår praksis*

forbedres” (Irgens, 2021, s. 69). Det er netop T2, vi finder særligt relevant i forhold til at besvare vores problemformulering, idet det er på dette niveau, at der sker en bearbejdelse af og refleksion over undervisningspraksis.

Irgens’ model belyser de forskellige niveauer af refleksion, men beskriver også hvordan både den enkelte underviser såvel som organisationen kan udvikle sig via refleksion over praksis. Derudover fremgår det, at denne udvikling sker i et tæt samspil mellem teoretisk og praktisk viden i iterative processer.

Med Schön har vi fået en forståelse for de forskellige former for refleksion, og hvornår de finder anvendelse, og med Irgens har vi fået en konkret forståelse for, på hvilket niveau og hvordan underviserne og organisationen som helhed kan arbejde med at styrke refleksion og læring. Det er med disse forståelser af og tilgang til refleksion, vi vil tilgå vores projekt.

Senere i projektet vil vi vende tilbage til refleksionsbegrebet og dets anvendelse i dette projekt. Det sker i forlængelse af vores teoretiske analyse, hvor vi vil genbesøge både Schön og Irgens med henblik på at undersøge, hvilke former for refleksion, vi antager, der har fundet sted hos de undervisere, vi har inviteret med ind i vores projekt, og på hvilket niveau de har reflekteret.

Undersøgelsens metodologi

I denne del af projektet vil vi indledningsvis redegøre for vores videnskabsteoretiske ståsted, som er pragmatismen, og forklare, hvordan den understøtter vores tilgang til vores undersøgelse og forskningsinteresse. Vores pragmatiske tilgang har også en afgørende betydning for vores metodiske valg og valg af undersøgelsesdesign.

Vi har således valgt aktionsforskning som tilgang, hvor vi vil redegøre for metoden og forklare, hvorfor denne er et naturligt valg i forlængelse af vores pragmatiske tilgang. Herefter vil vi diskutere vores rolle som aktionsforskere og de etiske overvejelser, der ligger i denne rolle. I det efterfølgende afsnit om undersøgelsesdesign vil vi gennemgå de forskellige faser i en model, som vi har udarbejdet. Deslige vil beskrive, hvordan vi har indsamlet empiri og bearbejdningen af den, hvor vi benytter en abduktiv tilgang. I den

forbindelse vil vi beskrive, hvad den abduktive tilgang er, og hvordan vi benytter den til at udforske og forstå vores empiri.

Brugen af AI

I dette projekt har vi anvendt AI til at hjælpe os med at forstå begreber og teorier. Ligeledes har vi brugt det i skriveprocessen til at kvalificere vores problemformulering og som inspiration til at afdække, om vi var på rette vej ift. vores problemformulering. Fx har vi sat dele af vores empiriske analyse ind i Chat GPT. Et eksempel på dette ser således ud:

Kan du gøre dette mere skarp, hvor citaterne kommer mere i spil:
Analyse af lokal workshop
Metatekst og husk problemformulering

Det færdige resultat, som det fremstår her i dette projekt, er dog udelukkende vores eget arbejde og vores egne formuleringer. Ydermere har vi anvendt Copilot i forbindelse med oversættelse af vores abstract, idet vi først skrev afsnittet på dansk og derefter satte det ind i Copilot. Efterfølgende er det blevet kvalitetssikret af en engelskkyndig og godkendt af os.

Videnskabsteoretisk position

I dette afsnit vil vi redegøre for vores videnskabsteoretiske ståsted, som er pragmatismen. Pragmatismen er rammesættende for hele vores tilgang til at forstå, hvordan vi mener, at man opnår viden, hvilket menneskesyn vi har og de videnskabelige metoder, vi benytter os af. Den pragmatistiske tilgang afspejler sig desuden i vores problemfelt og problemformulering, idet vi forudsætter, at produktion af viden skabes i fællesskab og gennem handling og er tæt forankret i praksis, hvilket udfoldes i nedenstående.

Historisk set er pragmatismen oprindelig fra slutningen af 1800-tallet og havde sin start i Nordamerika for sidenhen at brede sig videre ud i Europa. Pragmatismen opstår som en modreaktion på positivismen og er baseret på en grundantagelse om, at "... man ikke kan vide noget om verden uden at tage del i verden og interagere aktivt i den" (citater fra Richard Rorty, vores oversættelse, in: Peters & Ghiraldelli, 2001, s. 65). Pragmatismen er en reaktion på og et opgør med at anse positivismen som den eneste sande videnskab, og at teori rangerer højere end praksis (Brinkmann, 2006). I pragmatismen følges teori og praksis ad: "Teori kan ikke fungere som et objektivt fundament for viden og etiske principper om

verden, fordi der ikke findes universelle sandheder, kun lokale sandheder” (citater fra Richard Rorty, vores oversættelse, in: Peters & Ghiraldelli, 2001, s. 102).

Viden indenfor det pragmatiske felt baseres ud fra antagelser eller hypoteser, der afprøves, evalueres og anvendes i den daglige praksis. Pragmatismen har derfor fokus på den praktiske anvendelse og har blik for, at menneskerne indenfor denne del handler ud fra deres moralske indstillinger. Netop det, at der fokuseres så meget på, at viden opstår igennem den praksis, man er en del af, gør, at det i dette projekt er relevant at anskue tilgangen til, hvordan man bedst muligt kan bruge pragmatikken til at undersøge hvad, hvorfor og hvordan, praksis er, og hvorfor menneskene i praksis handler, som de gør.

“Pragmatikere argumenterer for, at mennesker tilegner sig viden igennem erfaringer og handlinger, og at viden og videnskab bedst vurderes i forhold til deres praktiske anvendelse”. (Schmidt, 2024, s. 54). Den grundlæggende antagelse om, at erfaringer og handlinger er et tæt samspil i pragmatismen, betyder, at viden ikke eksisterer uafhængigt af praksis, men skabes og udvikles gennem menneskers interaktion med deres omgivelser og refleksion over deres handlinger. Dette har betydning for vores valg af metode, hvor vi har valgt aktionsforskning, som ligger i forlængelse af pragmatismen, idet aktionsforskning er en... ”deltagelsesbaseret tilgang til at skabe viden. Aktionsforskning kobler handling og refleksion, teori og praksis med et mål om at finde praktiske løsninger på menneskers presserende problemer. Aktionsforskning er en pragmatisk tilgang til at skabe viden sammen med mennesker, ikke om mennesker”. (Bradbury, 2015, s. 1) (oversat af Frimann et al., 2020). I næste afsnit vil vi beskrive, hvad aktionsforskning er, og hvordan det er relevant for netop vores undersøgelse i arbejdet med at besvare vores problemformulering.

Aktionsforskning som metode

Aktionsforskning er en fællesbetegnelse for, hvordan nye handlinger i organisationen og nye erkendelser omkring handlingerne kan lede til ny eller dybere viden om praksis og den sociale virkelighed i organisationen (Reason & Bradbury, 2008). Det er netop nye handlinger og erkendelser, vi ønsker, skal opstå i vores organisationer i arbejdet med at styrke refleksionen, jf. vores problemformulering, og til at gøre dette har vi valgt aktionsforskning som metode, hvor vi ønsker: 1) “at skabe viden gennem systematiske og

cykliske processer af aktioner (eksperimenter i praksis) og 2) kollaboration, hvor forskeren undersøger feltet sammen med feltets aktører” (Rohwedder et al., 2021, s. 66 - oversat fra Bradbury (2015) og Lewin (1946)).

Aktionsforskning blev grundlagt af Kurt Lewin (1890-1947), som efter 2. verdenskrig ønskede et alternativ til den herskende positivistiske forskning, hvor man søger at påvirke så lidt som muligt med henblik på at skabe objektiv og sikker viden. Dette var ifølge Lewin verdensfjernt, abstrakt og unyttigt (Nielsen & Nielsen, 2020, s. 137). Forskerne skulle i stedet samarbejde med praktikerne om de lokale og praksisnære problemstillinger, der var i organisationen. Aktionsforskning er således ikke forskning “i, for, på eller til nogen, men derimod sammen med deltagerne” (Frimann, Jensen & Sunesen, s. 23, 2020).

Formålet med aktionsforskning er således, at forskerne sammen med praktikerne skaber et fællesskab med plads til dialog og udvikling af praksis, hvor den teoretiske viden kombineres med den praktiske viden i arbejdet med at finde en fælles definition af problemet og efterfølgende løsning på problemet.

Teori giver ifølge Lewin ikke mening, medmindre den giver mening i praksis:

“The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice.” (Lewin, 1946, s. 35).

Ved at anvende aktionsforskning som metode ønsker vi således at aktivere underviserne – medforskerne - på en måde, så de aktivt indgår i forskningsprocessen. Vi ønsker i fællesskab at få italesat den praksisviden, de har, men som ofte ikke kommer til udtryk. Vi vil sammen med underviserne aktivt analysere den virkelighed og de udfordringer, de møder i deres hverdag. Målet er endvidere, at underviserne som medforskere går ind og tager ejerskab og dermed indgår i et forpligtende samarbejde, både i forhold til os som forskere, men også

internt på deres respektive arbejdsplads (Rohwedder et al., 2021, s. 62-85). Målet er som nævnt ovenfor at skabe ny eller dybere viden om praksis. Det er netop derfor, at vi har valgt at involvere underviserne i egne organisationer, hvor vi systematisk og i flere cykliske processer af aktioner og kollaboration ønsker at undersøge vores eget felt.

I arbejdet med at finde svar på vores problemformulering er det vores hensigt både at udvikle ny fælles viden i den enkelte organisation, men også at udvikle "... mere almen viden med resonans ud over den lokale kontekst" (Nielsen & Nielsen, 2016); altså udvikle ny viden, der kan anvendes på tværs af organisationerne. Med aktionsforskning som metode er det hensigten, at "... nye handlinger i organisationen og nye erkendelser omkring handlingerne kan lede til ny eller dybere viden om praksis og den sociale virkelighed i organisationen, men også skabe mere almen viden med resonans ud over den lokale kontekst (Friman, Jensen & Sunesen, 2020, s. 31-32).

I nedenstående afsnit vil vi mere indgående beskrive, hvilke roller vi har indtaget som aktionsforskere, og de fordele og ulemper, der er forbundet med det.

Rollen som forsker og vores etiske overvejelser

I rollen som aktionsforsker skal man arbejde systematisk og sikre, at det er en forskningsproces og på denne måde rammesætte undersøgelsen. På samme tid deltager forskeren også i den praksis, der søges forandret (Frimann et al., 2020, s. 76), idet forskeren forlader sin klassiske position som forsker og deltager aktivt i aktionsforskningsprocessen. Denne proces er kendetegnet ved høj grad af demokrati, idet forskeren er åben i mødet med andre og mere praktiske vidensformer, der anerkendes på lige fod med den teoretiske viden. Der er tale om en proces, hvor den praktiske viden i og om egen organisation spiller en afgørende rolle.

Således gør man op med forestillingen om, at en forsker kan komme udefra med sin teoretiske viden og kopiere den direkte ind i organisationen. Praktikerne omtales derfor som medforskere, fordi de med deres kompetencer er med til at definere fokus for

undersøgelsen og retningen for den og den efterfølgende evaluering (Frimann et al., 2020). I vores undersøgelse er vores medforskere de undervisere, der har deltaget i vores workshops.

Ofte er forskerne i aktionsforskning beskrevet som “outsidere”, som er inviteret ind i en organisation med det formål at assistere insidere i forskningsprojekter (Rohwedder et al., 2021, s. 62-85). Disse kan således betragtes som midlertidige og perifere medlemmer af organisationen, der ikke selv har professionel erfaring fra den organisatoriske praksis, hvori forskningsprojektet udfolder sig. I denne undersøgelse er vi både outsider- og insiderforskere, alt afhængig af, hvilken fase, vi er i. I den lokale workshop arbejder vi som insiderforskere (se model s. 27), og i den tværorganisatoriske workshop er vi outsiderforskere for de undervisere, der ikke er en del af vores egen organisation. På trods af, at vi er outsiderforskere i fase II, betyder det dog ikke, at vi står helt udenfor området for de fire organisationer, idet vi som skoleleder, skoleleder, skoleleder og underviser har en grundlæggende viden om pædagogik og didaktik, som vi bringer i spil i den tværorganisatoriske workshop.

Som insiderforskere har vi flere roller, idet vi både fungerer som organisationsmedlem og forsker (Rohwedder, 2021, s. 66-67). En af fordelene som insiderforsker er, at vi har et indgående kendskab til organisationen og dens medlemmer og lettere kan afveje, hvilke mulige interventioner, som på bedst mulig vis kan bidrage til de ønskede forandringer i organisationen. Rohwedder et al. (ibid.) omtaler dette som “resonans”, dvs. at være på bølgelængde med hinanden.

Dette indgående kendskab til egen organisation kan omvendt være en ulempe, idet vi som insiderforskere, hvilket vi er ved den lokale workshop, har en forforståelse og således har svært ved at frigøre os fra det, man tager for givet i organisationen. Rohwedder, Rohwedder & Sørensen (2020, s. 66) omtaler dette som at være “hjemmeblind”, hvilket vil sige, at der er forhold, man ikke undersøger, fordi man allerede har en forståelse af, hvad der er på spil. Frimann & Hersted (2020, s. 72) beskriver også dette som “blinde pletter”. Som insiderforskere kan det således være sværere at blive overrasket af undervisernes udsagn,

fordi man er en indlejret del af kulturen, sproget og værdierne. Frimann & Hersted (2020, s. 72) beskriver det som at være en "indfødt" del af kulturen og dens mønstre. I vores tværorganisatoriske workshop, som følger efter den lokale workshop, opvejes denne ulempe af, at der er tre andre outsiderforskere, der kan anskue underviserens udsagn udefra og ikke er forudindtagede.

Både Mikkel, Peter og Jesper er insiderforskere og ledere på samme tid. Udover at de kan have "blinde pletter" - jf. ovenstående - er der også den udfordring, at underviserne ved, at de er ledere, ikke "kun" aktionsforskere, dvs. underviserne har en forventning om, at de opfører sig som de plejer i den formelle lederrolle, fx i form af at definere rammerne og tage de afgørende beslutninger (Frimann & Hersted, 2020, s. 73). Udfordringen er således at kunne navigere i flere roller på samme tid og forvalte sin formelle lederrolle på en måde, så det understøtter "involvering, udvikling og forandring i egen organisation" (Frimann & Hersted, 2020, s. 74).

Som insiderforsker OG leder er det særligt vigtigt at være sin rolle bevidst, idet man som leder har magt i kraft af den rolle og position, man har i organisationen. Frimann og Hersted (2020, s. 72) beskriver med udgangspunkt i Lewin (1946), at det er hensigten, at lederen skal "uddelegere opgaver, så de kan arbejde selvstændigt, udvikle kompetencer og opbygge kapacitet, hvilket vi også kunne kalde empowerment". Lederen skal altså reflektere kritisk over, hvordan man forvalter sin magt, så det fremmer "magt sammen med, magt til og empowerment frem for magt over" (Frimann & Hersted, 2020, s. 72).

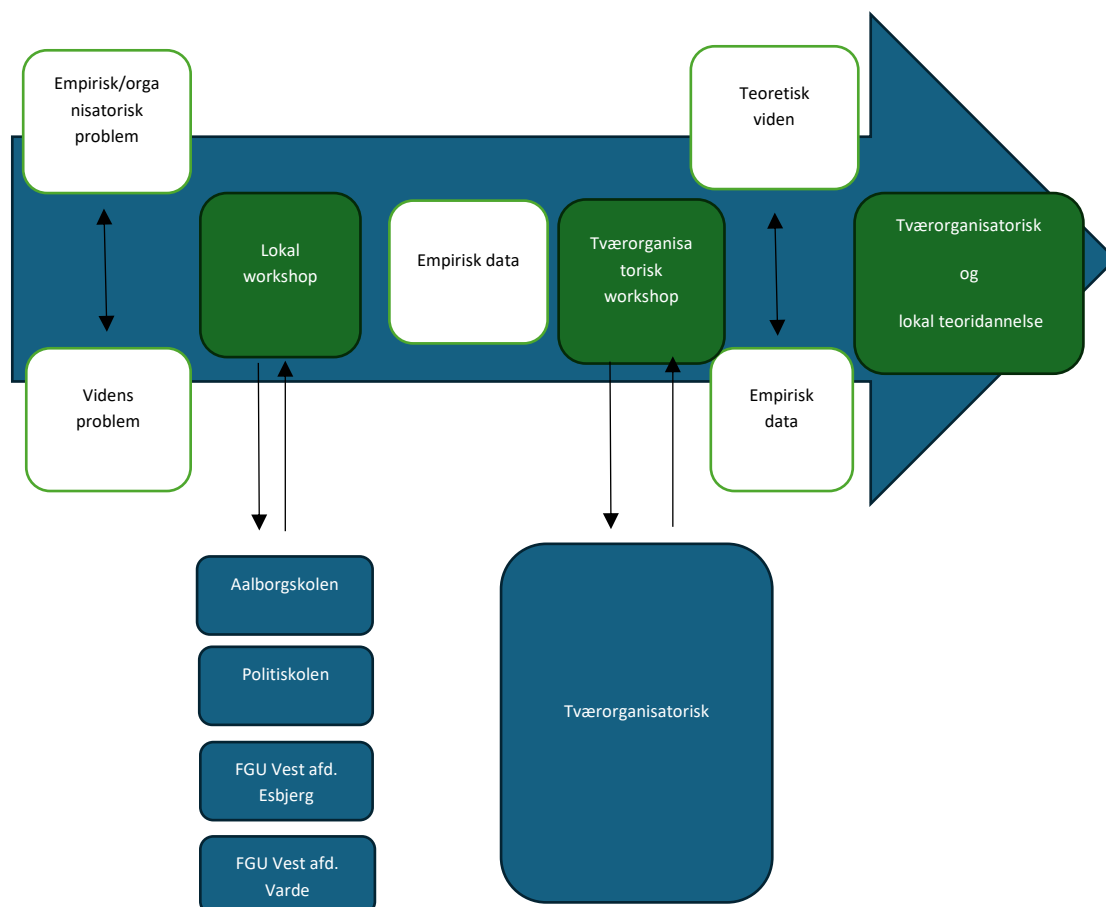
I vores undersøgelse har underviserne rollen som medskabere af indholdet, idet de i de lokale og den fælles tværorganisatoriske workshop skal bidrage med deres praktiske viden og være med til at definere fokus og indsatsområder for undersøgelsen, hvor vi ønsker at undersøge, hvordan man fremmer refleksion over undervisningspraksis. De er således ikke blevet inddraget i overvejelserne omkring rammen for undersøgelsen eller i de teoretiske og metodiske overvejelser, hverken før eller efter de to workshops.

I ovenstående afsnit har vi beskrevet de forskellige roller, man indtager som aktionsforsker, og de opmærksomhedspunkter, der knytter sig til disse roller. I nedenstående afsnit om vores undersøgelsesdesign vil vi beskrive, hvordan vi konkret arbejder som aktionsforskere.

Undersøgelsesdesign

Som beskrevet ovenfor i afsnittet om aktionsforskning er dette en proces, der jf. Lewin er “A spiral of steps each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action.” (Lewin, 1946, s. 38). Denne spiral af skridt i processen visualiseres ofte i form af cirkulære modeller (fx Frimann & Hersted, 2020, s. 23).

Selvom vi arbejder cirkulært, har vi dog valgt at illustrere vores proces via en lineær form, idet vi ønsker at tydeliggøre processen for at have overblik over, hvor i processen vi befinder os. Til at illustrere dette har vi med inspiration fra Rohwedder et al. (2020, s. 95) udarbejdet nedenstående figur:



Ovenstående figur tager udgangspunkt i, at vi, jf. problemfeltet, internt og på tværs af vores organisationer oplever manglende fokus på refleksion over praksis, hvilket vi ønsker at undersøge, jf. vores problemformulering, og vi ønsker således producere ny viden, som både har forskningsmæssig relevans og er relevant i egne organisationer. Herefter følger første aktionsfase, som er lokale workshops i vores egne organisationer. Efter denne workshop har vi opsamling af empiri, hvilket danner grundlag for den videre undersøgelse i anden aktionsfase, som er en tværorganisatorisk workshop (se næste afsnit for uddybende beskrivelse af de to workshops). Efter den tværorganisatoriske workshop vil vi sammenholde vores empiri med den teoretiske viden og de teoretiske begreber, der kan anvendes til at forstå vores empiri. Pilene i figuren illustrerer den "dialog" (jf. Rohwedder et al., 2020, s. 94), der er mellem den empiriske data og teori.

I figuren afsluttes processen med en lokal og tværorganisatorisk teoridannelse, hvor der skabes en "fælles faglig erkendelse, der kan bruges til at begrunde fremtidige lokale organisatoriske valg" (Rohwedder et al., 2020, s. 94). Det er således vores hensigt, at resultaterne af vores projekt kan skabe grobund for, at medarbejderne både lokalt og i tværorganisatorisk regi opnår ny viden og fortsat søger at fremme refleksionen over undervisningspraksis, jf. vores problemformulering.

Vi har nu redegjort for vores videnskabsteoretiske ståsted, som er pragmatismen, og aktionsforskning som vores tilgang til projektet, herunder vores rolle som aktionsforskere. I nedenstående afsnit vil vi indledningsvis beskrive, hvad vi forstår ved workshop, og efterfølgende vil vi udfolde processen i de to workshops.

Lokale og tværorganisatoriske workshops

I dette afsnit vil vi beskrive processen for hhv. de lokale og den tværorganisatoriske workshop. Forud for dette vil vi give en indføring i, hvad vi forstår ved en workshop og hvorfor vi har valgt denne metode.

Jf. ovenstående afsnit om aktionsforskning er det vores antagelse, at der netop i en workshop kan skabes et rum for fælles engagement med plads til dialog og udvikling af praksis, og hvor den teoretiske - skolastiske - viden kombineres med praksisviden i arbejdet med at finde en mulig fælles definition af problemet og efterfølgende problemløsning.

Overordnet set er en workshop: "... arranged events of a limited duration targeted to participants who either share a common domain...", "... e.g. work in the same fields, e.g. education..." (Ørngreen og Levinsen, 2017, s. 72). Workshoppen ledes af folk, der har ekspertise på området og faciliterer processen. Den deltagende gruppe er lille, så alle kan blive hørt. Det forventes, at deltagerne er aktive og påvirker retningen på workshoppen. Derudover forventes det både fra deltagernes og facilitatorernes side, at der er et udbytte. I vores projekt er det os, der faciliterer processen, og den deltagende gruppe er underviserne.

Ifølge Ørngreen og Levinsen (2017, s. 72) er der dog mange forskellige tilgange til en workshop. De har opstillet følgende tre perspektiver: 1: En metodisk tilgang - "workshop as a means" - fx en udførlig beskrivelse af, hvordan en workshop organiseres og faciliteres. Det kan også være, at man ønsker at udvikle medarbejdernes kompetencer og praksiserfaring, altså at der er et mål med workshoppen. Den anden tilgang er 2: Den undersøgende tilgang - "workshop as practice" - hvor man undersøger forholdet mellem workshop som form og dens udbytte, både ift. formatet og deltagernes udbytte. Den tredje tilgang er 3: Workshop som forskningsmetode, hvor målet er at opfylde deltagernes forventninger om at opnå noget, der relaterer sig til deres egne interesser. Omvendt er hensigten med denne tilgang også at producere videnskabelige indsigter, der opleves som brugbare og relevante.

Det er sidstnævnte tilgang, vi anvender i vores workshop, hvor vi er i en proces med deltagerne – underviserne – og ikke på forhånd har forudset hverken processen eller det færdige udbytte: "... Workshops as research methodology is an especially useful approach in studies that are emerging and unpredictable ..." (Darsø, 2001, s. 203). Brugen af workshop som metode er endvidere funderet i vores pragmatiske erkendelsesinteresse, idet vi ved at anvende workshop søger det emergerende og det uforudsigelige, hvilket i denne sammenhæng betyder, at vi i fællesskab med underviserne forholder os åbne og

undersøgende, hvor vi har fokus på deres praksiserfaring, som de bringer i spil undervejs i workshoppen.

Vi valgte at afholde lokale workshops og en efterfølgende tværoorganisatorisk workshop. Formålet med de lokale workshops var indledningsvis at etablere en ramme med henblik på at få italesat undervisernes egne tanker om refleksion i praksis og dernæst i fællesskab indgå i dialog om, hvordan denne refleksion kunne styrke praksis. Både workshoppen som metode og dens indhold – at reflektere over praksis – var for mange undervisere en helt ny måde at være sammen på og en ny måde at tale sammen om praksis. De lokale workshops var således den indledende og for underviserne en ukendt proces, hvor de metodiske grundsten blev lagt for den videre proces i den tværoorganisatoriske workshop.

Ved den tværoorganisatoriske workshop arbejdede vi således videre i en ramme, der allerede var kendt for underviserne, og der var ikke på samme måde behov for at italesætte processen. Hensigten med denne workshop var at bringe erfaringerne fra den lokale workshop videre ind i et tværoorganisatorisk perspektiv, hvor underviserne på tværs af organisationerne kunne erfaringsudveksle og videreudvikle de indledende tanker om refleksion. Ved denne tværoorganisatoriske kollaboration var det således hensigten at afdække både ligheder og forskelle i refleksion over undervisningen i de forskellige organisationer, men det var lige så vigtigt at bringe dette videre til et reflektorisk metaniveau, idet underviserne som medforskere havde mulighed for at se sig selv udefra med et kritisk blik på egen praksis, men også med mulighed for at udforske nye erkendelser om, hvilke styrker organisationen har ift. at fremme refleksionen over praksis. I nedenstående afsnit vil vi beskrive processen for de to workshops.

Den lokale workshop

Forud for den lokale workshop sendte vi en mail til underviserne i vores egne organisationer og spurgte, om de havde lyst og mulighed for at deltage i en workshop om refleksion. Alle medarbejderne i vores organisationer er undervisere, og de har forskellige baggrunde: På Politiskolen er de primært uddannet som politibetjent, på FGU er de uddannet folkeskolelærer, pædagog eller har en anden faglig uddannelse, der har relevans for deres hold, fx tømrer, smed eller andet. På Aalborgskolen er de uddannet folkeskolelærer,

pædagog, psykolog eller fysioterapeut. Mellem 12 og 24 undervisere tilmeldte sig workshoppen i hver deres organisation. Workshoppen blev afholdt alle fire steder i en periode over to uger (sidst i januar og først i februar 2025).

Til den lokale workshop havde vi udarbejdet en fælles PowerPoint-præsentation (bilag 2). Formålet med denne præsentation var at sikre, at alle workshops fulgte samme struktur og spørgsmål, så der var et fælles, ensartet grundlag for arbejdet med refleksion.

Workshoppen blev indledt med en introduktion til formålet og målet for dagen. I introduktionen udfoldede vi vores projekt og vores tilgang til undersøgelsen, nemlig aktionsforskning, og forklarede dem, hvilken rolle de havde i denne workshop, idet de fungerede som "medforskere".

Den første refleksionsøvelse havde fokus på at identificere de udfordringer, underviserne oplever i deres daglige arbejde med refleksion. Øvelsen blev afsluttet med en fælles opsamling i plenum. Herefter blev der præsenteret et kort oplæg om, hvordan refleksion kan styrke praksis (se bilag 3).

Ved den næste refleksionsøvelse blev der anvendt *3-2-1-metoden*:

- **3** ting, der er gået godt
- **2** udfordringer, de har mødt
- **1** ting, de vil gøre anderledes næste gang

Underviserne skulle starte individuelt, derefter diskutere i grupper, og til sidst var der fælles opsamling i plenum.

Efter plenumopsamlingen skulle grupperne arbejde med en kreativ produktion (bilag 4), hvor spørgsmålet "*Hvad får vi ud af refleksion?*" dannede rammen. Workshoppen blev afsluttet med præsentation af de kreative produktioner i plenum og diskussion herom. Afslutningsvis blev der spurgt i plenum, hvem der havde lyst til at deltage ved en

tværorganisatorisk workshop, hvor der skulle deltage to undervisere fra hver organisation. Herefter var der to undervisere, der tilkendegav, at de ønskede at deltage.

Den tværorganisatoriske workshop

Ved den tværorganisatoriske workshop samlede vi således to undervisere fra de fire forskellige organisationer til en fælles workshop. Vi var i alt 7 undervisere (1 underviser var syg) og Jesper, Mikkel, Peter og Birgitte, som mødtes på Politiskolen i Vejle.

Indledningsvis præsenterede vi programmet for workshopen (bilag 5) og bad efterfølgende underviserne fra hver organisation om at præsentere deres produkt fra den lokale workshop og i plenum diskutere fælles problemstillinger såvel som eventuelle lokale problemstillinger. Efter præsentationen blev underviserne delt i to grupper med undervisere fra de andre organisationer, hvor de skulle drøfte præsentationerne og reflektere over, hvad de kunne lære af hinanden. Dette blev efterfølgende diskuteret i plenum i den samlede gruppe.

Herefter blandede vi underviserne i to nye grupper, hvor de skulle forestille sig et "drømmescenarie" og reflektere over, hvad refleksion kan bidrage til i egen praksis og i egen organisation, vel og mærke uden at skele til eventuelle forhindringer og begrænsninger. Disse refleksioner skulle udmønte sig i et kreativt produkt, som hver gruppe efterfølgende fremlagde i den fælles gruppe (bilag 7).

Workshopen blev afsluttet med egen refleksion over workshopen via et såkaldt refleksionsark (bilag 8). Her skulle underviserne skrive, hvad de ville tage med sig hjem, og hvad de havde lært til workshopen. Efter workshopen afholdt vi et såkaldt obserview med henblik på at få et dybere indblik i undervisernes refleksioner (bilag 9). Dette metodiske begreb vil vi beskrive i nedenstående afsnit, hvor vi også beskriver de øvrige metoder, vi har anvendt i produktion af data.

Undersøgelsens empiriske datagrundlag

I dette afsnit vil vi præsentere, hvilken data vi har indsamlet, hvordan den er produceret, og hvordan vi har valgt at behandle den i vores analyseproces for at besvare vores problemformulering. Inden vi gør det, vil vi kort redegøre for, hvad vi forstår ved data.

Der er mange tilgange til, hvad data er (Brinkmann, 2014). Vi vil dog nøjes med at beskrive vores forståelse af data, hvor vi har valgt at tage udgangspunkt i John Dewey, som beskriver data som noget, der er konstrueret og udvalgt med henblik på at finde svar på det, vi ønsker at undersøge; "...as data they are selected from this total original subject-matter which gives the impetus to knowing; they are discriminated for a purpose: - that, namely, of affording signs or evidence to define and locate a problem, and thus give a clew to its resolution (citater fra John Dewey in: Brinkmann, 2014, s. 721). Vi ønsker at opnå viden eller mening, der gør det muligt at handle i den specifikke situation (Brinkmann, 2014). Den data, vi har valgt at indsamle, er således vores bud på, hvordan vi på bedst mulig vis kan få svar på vores problemstilling.

Vi har endvidere ønsket at indsamle data, som gav os mulighed for at undres i processen med at forstå den. Brinkmann kalder det "stumble data" (Brinkmann, 2014, s. 724), hvilket betyder, at vi ved at "snuble" over data, sætter os selv i en situation, hvor data ikke umiddelbart er forståelig og brugbar og derved tvinger os til at spørge ind til data for at finde svar. Brinkmann mener, at forskeren netop skal sætte sig selv i denne situation for at lære noget nyt: "... We should, as qualitative researchers, allow ourselves to stay unbalanced for a moment longer than is comfortable, for this is where we may learn something new" (Brinkmann, 2014, s. 724). Det er med denne tilgang, vi har valgt at indsamle data. I nedstående afsnit vil vi beskrive dem, vi har valgt.

Observation

I umiddelbar forlængelse af den tværorganisatoriske workshop foretog vi et såkaldt observation med to af underviserne. Observation er en sammentrækning af "observation" og "interview" og defineres som "*a researcher's observation of a participant, immediately followed by a common reflection between the two of them and by the researcher questioning the participant.*" (Kragelund, 2013, s. 7). Forskeren fungerer som katalysator for refleksion, hvor forskeren og underviseren hver især reflekterer over den situation, de

netop har deltaget i. Ved obserview som metode kan man både generere data ifm. kvalitative undersøgelser og skabe et læringsrum for både forskeren og den deltagende (underviseren) (Oversat fra Kragelund, 2011, s. 6, vores parentes). Ved at benytte obserview ønskede vi således en mere dybdegående forståelse af underviserens læring, hvilket kunne forbedre validiteten af vores data. Vi fik endvidere opsamlet mere detaljeret data, som ikke kunne være opnået ved hjælp af observation eller interview alene. Derudover er obserview også transparent i sin tilgang, idet underviseren har mulighed for at nuancere sine udsagn, således at det ikke kun er os som "forskere", der observerer og fortolker ud fra disse udsagn. Deslige havde vi som forskere et ønske om at udfordre og inspirere med andre perspektiver på refleksion og derved skabe et muligt nyt perspektiv sammen. "The aim of the interviews was to gain students' inside perspectives of their learning processes, while the aim of the observations was to get Kragelund's outside perspective as researcher" (Kragelund, 2013, s. 8).

Kreative produkter

Ved begge workshops bad vi underviserne om at udarbejde et kreativt produkt, som skulle udtrykke deres tanker om refleksion. Vi ønskede således en materialisering af data, hvor den kreative proces skulle åbne op for en alternativ og nuanceret tilgang til temaet refleksion; de skulle så at sige "tænke ud af boksen". Vi håbede at åbne op for, at underviserne tænkte i andre og nye baner, som de måske ikke var kommet ind på ved brug af mere traditionelle metoder.

Refleksionsark

Som afslutning på den tværorganisatoriske workshop udleverede vi et rødt A5-ark til alle underviserne og bad dem om individuelt og anonymt at reflektere over dagens workshop og skrive, hvad de tog med sig hjem i deres egen organisation. Med refleksionsarket var det vores hensigt at få et mere individuelt indblik i deres refleksioner, som måske ikke var fremkommet i workshoppen, men også at få underviserne til at tænke over konkrete elementer, de tog med sig tilbage til deres egen organisation.

Noter

Ved de lokale workshops skrev vi hver især en kort opsummering af diskussionerne. Formålet med vores noter var udelukkende informationsopsamlende og fokuserede på at beskrive undervisernes overvejelser om, hvordan de kunne fremme refleksion over undervisningspraksis. Disse noter ville vi anvende i vores analyseproces med henblik på at finde relevante temaer. I nedenstående tabel ses datatyperne, der er blevet indsamlet, og et udsnit af billeder, der viser processen.

Lokal workshop		
Datatyper	Produkt	
Kreative produkter	Fuglehus Flipflap Plancher Fastelavnstønde Diverse papir/karton- kreationer	Bilag 4 
Noter	Noter fra hver facilitator for de forskellige lokale workshops	Bilag 8

Tværoorganisatorisk workshop		
Datatyper	Produkt	
Kreative produkter	Luftballon Plancher	Bilag 7   
Observeview	Notater fra observeview	Bilag 6
Noter	Notater fra udsagn i plenum	Bilag 6
Refleksionsark	Individuel evaluering over dagens workshop og hvad underviserne tog med sig	Bilag 9

Analysestrategi

I dette afsnit vil vi redegøre for vores strategi til analyse af data og vores analytiske tilgang, som er abduktion.

I analysen af data tager vi udgangspunkt i Braun og Clarke's seks faser i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) (se også model, bilag 11), som danner den metodiske ramme for vores arbejde med data fra workshoppen. Den tematiske analyse giver os mulighed for at forstå meningsdannelser og mønstre i kvalitative data gennem en iterativ proces, hvor vi bevæger os frem og tilbage mellem data, koder og den overordnede analyse.

Som Braun og Clarke understreger, følger vi ikke en lineær proces, men arbejder dynamisk og reflekterende gennem analysens forskellige faser: "Analysis involves a constant moving back and forward between the entire data set, the coded extracts of data that you are analyzing, and the analysis of the data" (Braun & Clarke, 2006, s. 15).

Selvom vi lader os guide af de seks faser, betragter vi dem ikke som strenge regler, men som en fleksibel ramme. Som det påpeges: "It is important to recognize that qualitative analysis guidelines are exactly that – they are not rules" (ibid.). Dette betyder, at vi i vores analyse arbejder både fremad og bagud i processen: "Analysis is not a linear process of simply moving from one phase to the next. Instead, it is more recursive, where movement is back and forth as needed" (ibid., s. 16).

Denne iterative tilgang har været afgørende for vores forståelse af data, idet vi flere gange er vendt tilbage til de oprindelige udsagn og observationer fra workshoppen for at sikre, at vores temaer er meningsfulde og forankret i empirien.

Tematisk analyse af den lokale og tværorganisatoriske workshop

Nedenfor gennemgår vi vores empiriske data ved hjælp af de seks faser i tematisk analyse af Braun & Clark.

Fase 1:

Lokal workshop: I denne fase samlede vi data i form af kreative produkter. Vi satte dem op ved siden af hinanden for at skabe et overblik over anskuelserne af faglig refleksion. Dette gjorde vi, så vi kunne besøge og genbesøge vores data.

Tværorganisatorisk workshop: Her bestod produktion af data af følgende elementer: en kreativ produktion, refleksionspapirer og obserview. Disse data satte vi ind i en tabel for at sætte dem op mod hinanden. Dette gjorde vi for at skabe et overblik over anskuelserne af refleksion i en tværorganisatorisk kontekst.

Fase 2:

Lokal workshop: Efter vi havde gennemset de kreative produktioner, begyndte vi at generere koder for at skabe et mere nuanceret overblik og sammenhænge. Dette gjorde vi ved at lave en tabel for hvert kreativt produkt med de statements, hver produktion havde. Vi farvekodede udsagnene ud fra hvilket undertema, de talte ind i.

Nedenfor fremgår to tabeller over kategoriseringerne. Den første er den lokale workshop, og den anden er den tværorganisatoriske workshop.

Produkt 1	Produkt 2	Produkt 3	Produkt 4	Produkt 5	Produkt 6	Produkt 7	Produkt 8	Produkt 9
Faglig ramme sætning	Fællesmål	Synlighed	Fælles Retning	Personlig udvikling	Struktur	Trivsel	Samarbejde	Ansvar
Åben tilgang	Udfordring anskues sammen	Ansvar	Fællesskab	Relationer (tryghed)	Udføre aktioner	Kollektiv refleksion	Forandringer	Fællesskab
Fastholde viden	Sætte spor	Mål	Arbejdsglæde	Små skridt	Del hvad du tænker	Nye metoder	Bidrage til fællesskabet	Ensatethed
Kvalitets sikring	Samarbejde	Formål	Gode Kollegaer	Vejledning	Tag aktiv del	Læring	Faglig refleksion	Udholden
Tid og ressourcer		Ikke alene	Faglig stolthed	Fællesskab	møderstruktur	Mødestabilitet	Læring	Erfaringer
Balance mellem specialist og generalist		Forventninger	Fælles ide udvikling			Nye ideer	teamsamarbejde	
Skemaryteri		Genkendelighed	Engagement/ ansvar			Fremadrettet refleksion		
Faglig ledelse		Fremmøde	Ejerskab			Arbejdsspogaver		
Generalister		Tillid						
		Psykisk tryghed	Faglighed					
Produkt 10	Produkt 11							
Sociale samspil og fællesskab	Fælles mål							
Faglig refleksion	Fra silo til fællesskab							
Æstetiske udtryksformer kan fremme metakommunikationen	Tryghed							
Sanser	Teamsamarbejde							
Stærke differentiering	Fælles tredje							

Produkt 1	Produkt 2	Gennemførelse 1 og 2	Refleksionsark fra de syv medforskere
Trykshet Evaluering Evaluationsplan Tid med en ny Titel Bemægelse i praksis Følelser Analyse video	Tællekasker Trykshet Konkrete eksempler Tid med en ny Titel Bemægelse i praksis Følelser Analyse video	1: Tællekasker Gode energi Såret af hyle med nogle andre en dem vi altid hylar Med Trykshet Anerkendelse overfor andre Uforpligtigelse til alle Nye perspektiver på sin egen praksis Kan se styrke og svagheder i egen praksis Ny tankegang Nye redskaber 2: Uformelle faglige refleksion Titel og trykshet kom i begyndelsen Forståelse af enskelt udøver egen fortælling Ved at Hver ting blev taget godt imod og gav trykshet til at tænke sig og nye aktiviteter Baller af drømme Tilbage drømme – er svært i egen organisation Efterfølgende af ord bringes i spil på en ny måde	1 Kollage 1: Det er virkelig inspirerende at få video, ideer og input fra andre uddannelsessættere. Jeg kan ikke give et konkret eksempel på hvordan jeg vil ændre noget i min egen praksis/førelser, men mine tanker er i gang. Jeg vil gerne have observation af mig selv eller mine kolleger som... Det samme gælder videanalyse. Jeg vil elske at mødes med gruppen igen og have mere tid til faglig refleksion. Kollage 2: Inspiration! - Brug af forskellige briller - Menneskers positive tilgang i en stram tidsplan og hverdag - 2+2 = 8 nogle gange - Vi har flere værktøjer i dagligtale og vi er umiddelbart gård og tro Konkrete ideer: Oplevede situationer og videorefleksion Selvrefleksion Over tid og rum til refleksion Husk, men vi hjælper og ikke så en ide med Kollage 3: Video af undervisningen, som derefter bruges til refleksion Den foverfaglige sparring og input fra de andre organisatorer Turde at videns dele på tværs, kan gøre alle Kollage 4: Konkrete ideer: - "Når du spørger" - Prioritering af tiden, så det bliver en realitet - At vi lærer at have refleksion med alle (tillykke, trykshet og mod) Inspiration! - At mødes på tværs og have faglige refleksioner sammen - At tænke højt og bredt - At være kreative sammen Kollage 5: ■ At tale med undersøger for helt andre kontekster end min egen ■ At høre udsagn og runde kolleger talssætter hvad der fungerer og hvad der ikke fungerer Kollage 6: Konkrete ideer: - Video som redskab til egen supervision/refleksion - Fokus på at sætte sparring udenfor vante kredse og udenfor egen organisation Opretter rammer for tiden til refleksion - Forslag til ledelse Hvad skal man have fokus på i refleksionen? - Refleksion over menneskelighed i konstruktiv kritik/forbedring - Konstruktiv kritik og titler til at gøre sig forbearlig og modig Er der noget andet vi kan lære af? Inspiration: - Det var fedt at få indblik i andre organisationers styrker og udfordringer – Det er med til at give et brugbart perspektiv! - Perspektivet på at vi (på nogle punkter) har bedre vilkår end lærere Kollage 7: Konkrete ideer: Spørge om at have fokus på målrettet, lærercentreret Fx kommunikation, syn, hændelse, didaktik og funktion ("hvortæppe") – Husk at spørge "hvordan?" Inspiration: Stad en "ny", og have modet til at spørge en "ny" kollega, hvor jeg ikke kendte svaret!

Fase 3:

Ud fra tabellen i fase 2 udfandt vi temaer, som er opstillet i vores teoretiske analyse. Vi organiserede det efter vores koder fra fase 2, og derved fandt vi frem til de gennemgående temaer.

Fase 4:

Vi gennemgik temaerne og udvalgte dem, som havde relevans i forhold til vores problemformulering. Det gjorde vi for at skærpe vores forskning, så vi ikke favnede for bredt. Vi er opmærksomme på, at vi, ved at selekttere i vores temaer begrænser vores data og fravælger noget, der kunne give nogle andre nuancer og anspore til nye og andre temaer.

Fase 5:

De udvalgte temaer finpudsede vi essensen og betydningen af og udvidede det med en beskrivelse af, hvordan temaet opfattes i henholdsvis de lokale og den tværorganisatoriske workshop. Dette kalder Braun og Clarke for ”kode for”, og disse kan ses ud for noterne.

Fase 6:

Temaerne holdes op mod vores teoretiske forståelse af begreberne og argumenteres i forhold til sammenhænge og sikring af relevans.

I arbejdet med de kvalitative data fra de to workshops har vi benyttet Braun og Clarkes seks faser i tematisk analyse (2006) som guide for vores analyseproces. I fase 4 og 5 har vi særligt arbejdet med gennemgangen af temaer samt definition og navngivning. Vi har undersøgt, hvordan temaer fra de to workshops tilnærmelsesvis kan relatere sig til hinanden. Det er væsentligt at bemærke, at vi ikke søger én-til-én-korrespondance mellem temaerne, men leder efter mønstre, forskelle og tendenser, som kan skabe en dybere forståelse af refleksionskulturen i henholdsvis lokale og tværorganisatoriske sammenhænge.

Vi er således åbne og undersøgende i vores søgen efter temaer, som vi fortolker og analyserer: “Themes are not merely summaries of the data content, but are interpretative analyses of the significance of patterns” (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Det er netop i sammenstillingen, at vi oplever, at mønstre og betydninger træder tydeligere frem.

Gennem kodning og tematisering har vi identificeret en række temaer, der går på tværs af de to workshops, men - som også tidligere nævnt - med forskellige udtryk og tyngde. I tråd

med Braun og Clarke har vi arbejdet *rekursivt*, hvor vi gentagne gange har vendt tilbage til de oprindelige data for at sikre, at temaerne er empirisk forankrede og derved har sit analytiske fundament baseret på grundighed: "The process of analysis should be recursive, not linear, with movement back and forth between different phases" (Braun & Clarke, 2006, s. 16).

Abduktion - vores analytiske tilgang

I dette afsnit vil vi redegøre for og beskrive vores analytiske tilgang, nemlig abduktion, og komme med konkrete eksempler på, hvordan denne tilgang anvendes i vores tematiske analyse af data.

Abduktion er et begreb, der først blev grundlæggende beskrevet af Charles Sanders Peirce, som så det som en form for rationale, hvor man forsøger at finde den bedste forklaring på en given observation eller problemstilling (Balldin, 2023). I forskningsmæssig sammenhæng er abduktion derfor en proces, der muliggør en iterativ bevægelse mellem observation, teori og hypotesegenerering.

Abduktion er centralt i det pragmatiske forskningsparadigme. Når vi vælger at benytte denne tilgang, indebærer det, at vi "observerer og anvender alle tegn, herunder især de små og umiddelbart utydelige spor, der kan findes i den uforståelige situationskontekst – med detektivens sans for etablering af hypoteser" (Egholm, 2014, s. 176). Abduktion fokuserer således på at finde mulige forklaringer på uklarheder eller anomalier i den givne kontekst. I praksis betyder det, at vi søger at finde den bedste forklaring, ikke nødvendigvis den eneste mulige.

Som vi har beskrevet i vores afsnit om tematisk analyse af de to workshops, har vi i arbejdet med at finde temaer foretaget både fra- og tilvalg. Vi har valgt de temaer, der i vores optik bedst belyser vores problemstilling, der på denne måde har fungeret som rettesnor for os.

Selvom abduktion er central i denne tilgang, er det nødvendigt at forstå forholdet mellem deduktion, induktion og abduktion, da de alle spiller en rolle i undersøgelsen. Deduktion handler om at bevæge sig fra teori til observationer og resultater. Den deduktive proces giver mulighed for at teste eksisterende teorier mod data og observere, hvordan teorierne

forklarer den empiriske verden (Egholm, 2014). Induktion derimod går i den modsatte retning, altså fra specifikke observationer til at udvikle generelle teorier. Det vil sige, at vi ser på konkrete erfaringer og udleder en teori baseret på disse.

Abduktion adskiller sig fra både deduktion og induktion, idet den kombinerer elementer fra begge. Den abduktive tilgang skaber et fokus, der ikke kun afhænger af at bekræfte eksisterende teorier eller at skabe nye teorier, men derimod arbejder på at finde den mest plausible forklaring på komplekse og uklare situationer.

Helt konkret betyder det, at vi i vores analyse både går den teoretiske vej for at forstå vores data, men også anerkender den erfaring og indsigt, vi hver især har om netop dette felt. Abduktion giver dermed en metode til at navigere mellem teori og praksis på en fleksibel og dynamisk måde og "... verkar för en mer pluralistisk och samtidigt gemensam kunskapsbildning. En abduktiv tidsattityd motverkar idén om absolut kunskap och påminner om vår tendens att ignorera det vi av erfarenhet vet och eventuellt också tvekar om" (Balldin, 2023, s. 22). Denne tilgang hjælper således med at skabe sammenhæng mellem observationer, teoretiske rammer og de hypoteser, vi udvikler undervejs. Det er netop den fleksible og dynamiske tilgang, vi ser som en stor styrke i forbindelse med vores projekt, og netop valget af Braun og Clarks tematiske analyse har understøttet denne proces.

Empirisk analyse

I nedenstående tabel har vi opstillet de temaer, der er fremkommet på baggrund af vores tematiske analyse (2006). Den første tabel viser resultatet af den tematiske analyse af de lokale workshops, og den anden tabel er resultatet af den tematiske analyse af den tværorganisatoriske workshop. Som det fremgår i vores beskrivelse af Braun og Clarks tematiske analyse, er det fase 4, 5 og 6, der er relevante for vores projekt. I nedenstående tabel har vi således indledningsvis fundet de temaer, der er relevante for vores problemstilling (Empiriske temaer - første kolonne). Disse temaer har vi uddybet og nuanceret i den anden kolonne (Empiriske undertemaer). I den sidste kolonne (Kode for) har vi indsat de noter, vi tog undervejs i workshoppen. Tabellerne ser således ud:

Tabel 1: Lokal workshop		
Empiriske temaer	Empiriske undertemaer	Kode for
Tryghed	- Åben tilgang - Tillid - Faglighed vs. personlighed	- Trygheden mellem kollegaerne skal være til stede - Bange for at italesætte sin faglighed - Åben for at bringe sin faglighed i spil og anskue egen og andres praksis
Forpligtelse	- Ansvar og ansvarsfralæggelse - Teamsamarbejde - Ejerskab	- Forpligtelsen overfor hinanden begrænser samarbejdet og reflektionen - Forpligtelsen kan blive en stressfaktor - Kræver stærkt og trygt teamsamarbejde - Reflektion gør, at man påtager sig ansvaret for en faglig gøren og laden, men kan også være det modsatte - Refleksionerne skaber ejerskab, da man bringer sig selv og andre i spil og forpligter sig til den nye erfaringsdannelse
Faglighed	- Styrkelse af faglighed - Udvikling af praksis	- Det kan styrke vores faglighed - Give flere aspekter i forhold til anskuelsen af opgaverne - Refleksioner er med til at styrke fagligheden - Refleksionerne kan være en drivkraft til udviklingen af praksis
Rammesætning	- Kvalitetssikring - Evaluering - Fælles retning - Mening - Mål	- Struktur og rammesætning for faglig refleksion - Tidsfaktor (der skal afsættes tid) - Der arbejdes mod et fælles mål om at styrke undervisningen og derved organisationen - Sikre at vores praksis lever op til den kvalitet, der ønskes - Fællesrefleksionerne kan give et fælles mål at arbejde henimod

Tabel 2: Tværorganisatorisk workshop		
Empiriske temaer	Empiriske undertemaer	Kode for
Tillid og tryghed	- Tillid - Åbenhed - Tal med en ny - Åben over for andre	At være åben overfor andre At turde at have refleksioner med andre Tillid til andre tager imod ens faglighed Turde bringe en ny kollega ind i refleksionsrummet
Erfaringsudveksling	- Udvikling af undervisning - Personlig og faglig udvikling	Inspiration og reflektere over andres og egen praksis Refleksionen udvikler os personligt og fagligt
Refleksion om praksis	- Følrdning - Teams - Drømme - Tid - Analysevideo af egen og hinandens praksis	Brugen af forskellige briller til ens egen praksis Turde drømme, svært i egen organisation Tillid i ens teams Rammesætningen af tid til refleksion er vigtigt Egen og fælles evaluering af praksis via. fx følrdning, videomateriale
Fælles tilgang	- Arbejde mod fælles mål - Fra silo til fællesskab - Ejerskab	Skabe et fælles 3., som vi arbejder henimod, hvilket giver ejerskab og en forpligtelse Vi bringer os selv i spil og indgår i et fællesskab omkring vores praksis ude som hjemme

I ovenstående afsnit har vi foretaget en empirisk analyse af vores tematiske analyse. Den empiriske analyse vil vi nu bringe ind i en teoretisk ramme for at hjælpe os til at finde svar på vores problemstilling.

Teoretisk analyse

I dette afsnit vil vi foretage en teoretisk analyse af ovenstående empiriske analyse. De temaer, vi har fundet i ovenstående empiriske analyse, vil således være styrende for analysen. Med afsæt i vores problemformulering søger vi svar på, hvordan refleksion over undervisningspraksis fremmes, både selvstændigt inden for egen organisation, men også på tværs af disse. Som teoretisk ramme har vi valgt at anvende Jenni Donohoo (2021) og hendes teori om kollektiv mestring. Det har vi, fordi vi mener, at netop denne teori taler ind i vores problemfelt og kan anvendes til at forstå, hvordan refleksion over undervisningspraksis kan fremmes, som den er kommet til udtryk i den empiriske analyse.

Teorien om kollektiv mestring taler ind i refleksion, idet den beskriver vigtigheden af, at underviserne i fællesskab arbejder hen imod at fremme undervisningspraksis på en måde, der øger udbytte for eleverne, både i forhold til trivsel og læring. Dette gøres ved, at underviserne deler deres erfaringer og refleksioner om undervisning, hvilket skal foregå i et miljø præget af tillid. Donohoo omtaler dette som “efficacy”, “collective efficacy” og “collective teacher efficacy” (Donohoo, 2021, s. 16), som på dansk er blevet oversat til kollektiv mestring.

I et forsøg på at konkretisere, hvad en uddannelsesorganisation skal gøre for at fremme den kollektive mestring, har Donohoo på baggrund af forskning opstillet seks forudsætninger, der øger sandsynligheden for at realisere kollektiv mestring. De seks forudsætninger er: 1) Udvidet lærerindflydelse, 2) Enighed om fælles mål, 3) Lærernes indbyrdes viden om hinandens arbejde 4) Et samhörigt personale, 5) Lydhør ledelse og 6) Effektive interventionssystemer. Det er disse forudsætninger, der hver især taler ind i vores tematiske analyse, og netop derfor ser vi en styrke i at anvende disse forudsætninger med henblik på at få konkrete forslag til at fremme refleksion over undervisningspraksis. De seks forskellige forudsætninger vil blive beskrevet, efterhånden som de finder anvendelse i vores analyse.

Vi har delt analysen op i tre dele, så vi først analyserer den lokale workshop med de temaer, vi har herfra, og derefter analyserer vi den tværororganisatoriske workshop med de temaer, der fremkom i denne sammenhæng. Derefter vil vi diskutere ligheder og forskelle i analyserne af de to workshops. Vi har delt analysen op, dels for at være tydelige og gennemsigtige i forhold til processen, dels fordi der er forskelle i de temaer, der træder frem i henholdsvis de lokale og den tværororganisatoriske workshop.

Analyse lokale workshops

I de lokale workshops- fandt vi frem til følgende temaer: tryghed, rammesætning, faglighed og forpligtelse.

I temaet **tryghed** oplevede underviserne, at dette er en afgørende faktor for at kunne udfolde refleksion over undervisningspraksis. Tilliden og trygheden til hinanden skal være til stede i samarbejdet. Netop dette kommer til udtryk i “kode for”- temaet: Åben for at bringe sin faglighed i spil og anskue egen og andres praksis.

Det, som underviserne taler om, kan sammenlignes med det, som Donohoo omtaler som samhørighed: *"Det sociale og emotionelle bånd i et team med samhörigt personale bidrager til en kultur, hvor det er trygt at udvise sårbarhed, opsøge sparring og lære og udvikle sammen. Ved manglende oplevelse af samhørighed er der risiko for, at teamet vil mangle den sociale lim, der skal til for at kunne engagere sig i et dybdegående og forpligtende samarbejde"* (Donohoo, 2021. s 66). Netop "den sociale lim" er udfordret, når tilliden ikke er til stede blandt underviserne. Dette kan medføre, at underviserne ikke tør italesætte deres faglighed, fordi de er bange for, at det vil rykke ved den tryghed, der er, og skabe en ubalance i forholdet mellem dem selv og kollegerne, og at der derved opstår en personlig uoverensstemmelse i samarbejdet.

I forlængelse af ovenstående er det empiriske tema **forpligtelse** en vigtig faktor for underviserne, idet den førnævnte tryghed ikke kan være til stede, hvis man ikke har tillid til hinanden. I udsagnet "Forpligtelsen kan blive en stressfaktor" fremgår det, at oplevelsen af samhørighed er lille, og tilliden til hinanden og oplevelsen af et fælles mål er ikke til stede. Dette betyder, at et forpligtende samarbejde forekommer stressende og meningsløs. Det er nemmere at gøre tingene selv og derved ikke bringe sig selv i en position, hvor man kan blive usikker på både sin faglighed, formålet med samarbejdet og manglende tillid til dette samarbejde.

Donohoo beskriver samhörigt personale som værende teams, hvor relationerne er præget af tillid, respekt og oplevelsen af at arbejde mod et fælles mål. Når undervisere oplever samhørighed, styrkes deres motivation for at samarbejde, dele viden fra praksis og tage fælles ansvar for elevernes læring og udvikling. Det er dette, der mangler ifølge underviserne, hvilket kommer til udtryk i følgende udsagn fra workshoppen (bilag 3): "Forpligtelsen overfor hinanden begrænser samarbejdet og refleksionen". Hvis man som underviser oplever, at forpligtelsen over for hinanden er medvirkende til at begrænse frem for at fremme læringen og udviklingen, viser det, at der er behov for at arbejde med samhørighed i teamsamarbejdet. Donohoo beskriver dette således: "Jo mere samhørighed, jo bedre var lærernes mulighed for at se eksempler på succesfuldt samarbejde, og dette hjalp til at påvirke lærernes opfattelser af deres kollegaers mestring" (Donohoo, 2021. s 66). Dette er et således et tema, der kræver en bevågenhed i forhold til at styrke følelsen af forpligtelse - "at skabe ejerskab" - blandt kollegaerne i de pågældende teams i de

pågældende organisationer og skabe et rum for refleksion med mulighed for udveksling af forskellige perspektiver og fælles erkendelse.

Et andet tema i den lokale workshop er det empiriske tema **faglighed**. Underviserne oplever, at de ved at italesætte og reflektere over deres faglighed i samarbejde med deres kolleger oplever nye aspekter og problemstillinger, som de ønsker at udforske. De har et stort ønske om at styrke deres faglighed, udvikle deres egen praksis og finde nye aspekter, men mangler både tid, rum og rammerne for det. Dette gælder ikke blot deres egen praksis, men også på et overordnet niveau i forhold til at styrke fagligheden på tværs af organisationen. Netop denne viden om hinandens faglighed omtaler Donohoo, hvor man ved at få indsigt i kollegaers praksis skaber et grundlag for faglige dialoger og dermed mulighed for erfaringsudveksling og fælles læring. Denne indsigt kan opbygges gennem fx observationer, sparring eller fælles planlægning, og den styrker både gensidig anerkendelse og tillid i teamet. "Hvis viden om hinandens arbejde udvikles gennem samarbejde om at lære, og der antages et lærende mindset, så kan lærere samskabe viden om god undervisningspraksis. At skabe ny viden kan være selvstændiggørende og motiverende" (Donohoo, 2021, s. 65).

Det, vi oplever i den lokale workshop, er, at der er en relationel tryghed, men underviserne er ikke trygge ved at italesætte deres egen faglighed og ønsker således ikke at bringe sin egen faglighed i spil i et samarbejde og sætte den til skue. Man vægrer sig fra at anskue sin egen praksis udefra, fordi man risikerer at gøre sig selv sårbar, og ønsker ikke at indgå i faglige diskussioner, fordi det kan gå ud over den kollegiale relation.

I forlængelse af ovenstående er det empiriske tema **rammesætning** en vigtig faktor for underviserne, idet de udtrykte et ønske om en fælles retning og mål, så det skabte mening på tværs, dvs. i teamet såvel som i organisationen som helhed. Underviserne har en forventning om, at såfremt ledelsen skaber rammerne og allokerer tiden til fælles refleksion, vil det også finde sted. Det, underviserne taler ind i, er det, som Donohoo omtaler som målkonsensus: I denne forudsætning er det vigtigt at skabe en tydelighed omkring de fælles mål på tværs af hele organisationen. En fælles målsætning har en positiv indvirkning på skolekulturen, delte beslutningsprocesser, lærertilfredshed, engagement, empowerment og kollektiv mestring (Donohoo, 2017. s 63).

Underviserne oplever, at der er klart definerede ydre mål, dvs. at alle de formelle rammer om undervisningen er defineret, men der er ingen fælles rammer for deres refleksion og samarbejde.

I søgen efter en mening finder hvert team og underviserne på tværs af teams selv de mål, som de finder vigtige for at styrke deres refleksion og samarbejde. Underviserne oplever ikke at blive hørt i den store fælles rammesætning, men får derimod en stemme lokalt i deres eget team eller med kollegaerne, som de oplever et fællesskab med. Underviserne definerer selv målene, fordi ledelsen ikke er lydhør. Dette taler ind i det, som Donohoo omtaler som lydhør ledelse, idet: "Det er ledernes ansvar at hjælpe andre med at udføre deres opgaver effektivt" (Donohoo, 2021, s. 67).

Donohoo mener, at ledelsen har en central rolle i at sætte retning, skabe rammer og samtidig facilitere processer, hvor medarbejderne føler sig hørt, inddraget og understøttet. Ledelsen skal balancere mellem retning og tydelighed og samtidig være i stand til at reagere på undervisernes behov, bekymringer og forslag.

Med Donohoos beskrivelse af målsætning bliver det tydeligt, at underviserne ønsker ledelsens inddragelse i forhold til at definere fælles mål og sikre, at der skabes rum til refleksion og kvalitetssikring i arbejdet med at styrke såvel egen praksis som organisationen.

I ovenstående afsnit har vi foretaget en teoretisk analyse af de lokale workshops, og i det følgende vil vi vende blikket mod den tværorganisatoriske workshop.

Analyse af tværorganisatorisk workshop

I den tværorganisatoriske workshop har vi fundet frem til temaerne tillid og tryghed, erfaringsudveksling, refleksion i praksis og fælles tilgang. Det er disse temaer, vi nu vil analysere og holde op imod Donohoo's seks forudsætninger.

I temaet **tillid og tryghed** oplevede underviserne, at dette er en afgørende faktor for at kunne udfolde refleksion over undervisningspraksis.

Vores tematiske analyse viser, at det er vigtigt for lærerne, at der er tillid og tryghed til stede, for at personalet kan og vil dele deres refleksioner med hinanden. Dette ses i flg. to citater fra den tværorganisatoriske workshop (bilag 13), hvor ordet "turde" går igen i begge

citater: “Turde bringe en ny kollega ind i refleksionsrummet” og “At turde at have refleksioner med andre”.

Underviserne taler ind i det, som Donohoo nævner som lærernes viden om hinandens arbejde (Donohoo, 2021, s. 69), hvor det handler om, at lærere i fællesskab tager del i at forme og udvikle den pædagogiske praksis. For at dette kan ske, er der brug for en kultur præget af tillid og tryghed, hvor lærerne tør være åbne over for hinanden og dele refleksioner - også når der opstår tvivl og usikkerhed.

Vi observerede, at der var åbenhed, nysgerrighed og gensidig tillid i forhold til at give udtryk for egne refleksioner, men også en åbenhed overfor de forskelligrettede synspunkter og perspektiver fra workshoppens øvrige deltagere. Denne tilgang afspejler et læringsfællesskab, hvor deltagerne ikke blot deler viden og erfaringer, men aktivt bygger videre på hinandens perspektiver. Dette understøtter Donohoo også, idet hun skriver: “Hvis viden om hinandens arbejde udvikles gennem samarbejde om at lære, og der antages et lærende mindset, så kan lærerne samskabe viden om god undervisningspraksis.” (Donohoo, 2021, s. 65).

Netop ønsket om et styrket læringsfællesskab er også indvævet i temaet **erfaringsudveksling** med ønsket om at reflektere med henblik på at udvikle sig personligt og fagligt. Det analytiske tema **refleksion om praksis** knytter sig deslige til ønsket om at dele erfaringer om praksis og tænke anderledes - at “turde drømme” - og at afprøve nye tilgange til undervisningen.

Det var vores oplevelse, at idet underviserne blev bragt ind i en tværorganisatorisk kontekst, så udvidede de deres perspektiv på praksis i andre organisationer. En underviser skriver fx: “Det var fedt at få indblik i andre organisationers styrker og udfordringer – det er med til at give et brugbart perspektiv” (bilag 8, underviser 6), og “Det var sundt at hyle blandt nogle andre end dem, vi altid hyler med (bilag 8, underviser 1). “Vi tør at have tillid, tryghed og mod til inspiration” (bilag 8, underviser 4).

Underviserne udtrykte, at de ved at se deres organisation med udefrakommendes øjne blev opmærksomme på deres eget samarbejde og samhørighed i deres egen organisation. Her blev både svagheder og styrker tydeligere, idet de kunne sammenligne sig med de øvrige

organisationer. På denne måde blev de mere bevidste om egne og andres behov i egen organisation. Dette taler ind i det, Donohoo omtaler som samhørighed: "Et samhörigt personale er mere tilbøjeligt til at være opmærksom på individuelle bekymringer. Denne bevidsthed blev brugt til at konstruere overbevisende argumenter om den rolle, enkeltpersoner spillede i et effektivt team" (Donohoo, 2021, s. 66).

I det analytiske tema **fælles tilgang** efterspørges en fælles tilgang – "et fælles tredje", i forhold til at give ejerskab og en forpligtelse. Her kommer underviserne selv med konkrete forslag til, hvordan de i højere grad kan opleve medejerskab, fx rammesætning af tid, egen og fælles evaluering af praksis, førlordning m.m. Donohoo omtaler dette som udvidet lærerindflydelse: "Når lærerens stemme også tæller i forhold til at forme lærerplaner, evalueringer og professionel læring." (Donohoo, 2021, s. 62). Underviserne oplever således, at de er med til at forme praksis mod de fælles definerede mål i organisationen og ikke kun inden for deres egen undervisning. De ønsker at gå fra silotænkning til at tænke i et fællesskab; ved at have et fælles mål og skabe et fælles tredje, vil det desuden skabe øget ejerskab og forpligtelse. Donohoo omtaler dette som målkonsensus: "Når lærere aktivt deltager i at opstille mål, så er de mere tilbøjelige til at være opmærksomme på dem, da de har været med til at vælge dem." (Donohoo, 2021, s. 63.)

I ovenstående teoretiske analyse af den tværorganisatoriske workshop har vi gennemgået de temaer, som vi har fundet frem til i den tematiske analyse. I det følgende vil vi diskutere de analytiske fund fra henholdsvis de lokale og den tværorganisatoriske workshop.

Diskussion på baggrund af teoretisk analyse

I dette afsnit vil vi foretage en sammenstilling af de analytiske fund fra henholdsvis de lokale og den tværorganisatoriske workshop med henblik på at afdække forskelle og ligheder og diskutere dem og holde dem op imod vores problemformulering: Hvordan fremmes refleksion over undervisningspraksis – både internt og på tværs af organisationer?

I begge workshops er der to temaer, der taler ind i hinanden: I den lokale workshop er det **tryghed og samhørighed på det relationelle niveau**, og i den tværorganisatoriske er det **tillid og tryghed set i et fagligt perspektiv**.

I den lokale workshop opleves tryghed og samhørighed på det relationelle niveau, men den faglige tryghed er mindre fremtrædende. Dét at skulle dele sin faglighed og åbne sig op kan skabe usikkerhed og utryghed. En underviser udtrykker det således: "Vi skal turde åbne vores dør til klasserummet og vores faglighed – så vi kan gøre hinanden gode" (bilag 3). Relationen mellem kollegaerne blev således vægtet højere end refleksion om faglighed, da dette kunne skabe mulige konflikter. I stedet for refleksion blev det i stedet til praktisk koordinering.

I den tværorganisatoriske workshop var underviserne trygge ved hinanden i den forstand, at de turde tale ud fra deres **faglighed**, hvilket gjorde at refleksion fandt sted ud fra et fagligt perspektiv. Vi erfarede, at den utryghed og sårbarhed, der kunne ligge i at dele sine tanker om sin faglighed, i stedet blev forbundet med udvikling. Denne opdagelse understøttes endvidere af Donohoo (2021, s. 18).

Ovenstående blev endvidere understøttet af vores noter fra observium (bilag 6): "I det tværorganisatoriske fora bevægede de sig væk fra grundelementerne, der skulle være til stede - altså tryghed - her var det fagligheden og det fælles tredje". Det var særligt interessant at observere, at underviserne i høj grad bragte deres faglighed i spil og var åbne for nye input. Den relationelle tryghed mellem underviserne var således ikke styrende for deres fælles refleksioner, hvilket en underviser udtrykker således: "Det var sundt at hyle blandt nogle andre end dem, vi altid hyler med" (bilag 8, underviser 1). Vi var især overrasket over, hvordan underviserne i den tværorganisatoriske workshops var nysgerrige, åbne og reflekterede på et helt andet niveau, end vi observerede på de lokale workshops. Dette gjorde, at underviserne bevægede sig fra at være operationelle og tænke praktiske her-og-nu-løsninger til at være metareflekterende over deres undervisningspraksis.

I forlængelse af dette oplevede vi en høj grad af **erfaringsudveksling**, hvilket en underviser udtrykker på denne måde: "De erfaringer, vi kom med, blev taget godt imod - og andres erfaringer har givet krydderi til hverdagen." (bilag 6). Vi oplevede således, at underviserne gik på opdagelse i hinandens praksis, og det at reflektere med undervisere fra andre organisationer fremmede nysgerrighed og læring. Denne tilgang afspejler Donohoos

dimension om *kollektivt mindset*, hvor fælles udforskning og medejerskab bliver drivkraften (Donohoo, 2021, s. 63).

I forhold til temaet **rammesætning og rum for refleksion** kom det til udtryk i den lokale workshop, at der skulle skabes et rum og en ramme fra organisationens side for at kunne lykkes med refleksion. Fx var der et konkret forslag om ugentlige korte pauser med fokus på refleksion (bilag 3). Endvidere understregede underviserne vigtigheden af refleksion, hvilket de selv gjorde brug af i deres undervisningspraksis over for de studerende. Imellem underviserne var dog det sparsomt i forhold til at reflektere over undervisningspraksis, idet eventuelle refleksioner foregik tilfældigt og kun sammen med de kollegaer, man i forvejen samarbejdede med. Dette kom til udtryk i følgende note: "Enighed om, at man syntes, at man havde fælles refleksioner og sparring med de kolleger, man samarbejdede med til hverdag, og at man selv var med til at initiere refleksion hos de studerede. Underviserne ønskede dog, at der kunne skabes rum til refleksion, og at den blev rammesat." (bilag 3). Her fremgår vigtigheden i at afsætte tid til fælles refleksion som en vigtig del af forberedelsen.

I den tværorganisatoriske workshop var det stadig et opmærksomhedspunkt, at rammesætningen var afgørende, men at rammene ikke nødvendigvis skulle være faste: En underviser udtrykte, at hun i højere grad blev inspireret og var med til at skabe rum for refleksion, hvis det ikke var fysisk rammesat, men mere op til den enkelte underviser at skabe rammerne: "Hvis jeg skal sidde i en fast konstellation - det er bedre for mig, at jeg kan gå og snakke i walk'n'talk, - det virker for mig, Jeg hviler i mig selv, når jeg går og snakker - at jeg ikke skal præstere i et fællesskab - da der ligger en forventning stilladseret." (bilag 6). Det er ikke alle, der trives i strukturerede rammer, og derfor er det vigtigt, at underviserne forventningsafstemmer og italesætter rammesætningen for deres fælles refleksion i deres teams.

Dog viste underviserne i den tværorganisatoriske workshop også en tydelig evne og vilje til at formulere konkrete forslag til fremtidig rammesætning og strukturer til udvikling af et stillads til refleksion over undervisningspraksis fx førlordninger, fælles refleksionsmøder og tværgående evaluering.

At sætte underviserne i en ny, tværorganisatorisk ramme var på mange måder en øjenåbner for refleksion over deres undervisningspraksis. En underviser udtrykker det således: "At bringe folk ind i et lokale, som ikke ved, hvad hinanden laver og lade dem snakke omkring et fælles 3. - gav virkelig en aha-oplevelse og en god erfaring, som jeg vil bruge i min videre færd." (bilag 6). En anden underviser udtrykker det på denne måde: "Tværorganisatorisk - det har åbnet mine øjne i forhold, til hvordan andre arbejder. Vi er meget forskellige, men vi kan alligevel sidde og diskutere et fast emne. Et fælles 3. - snakke samme sprog." (bilag 6). Ud fra ovenstående analyse indikerer det, at hvis man skal fremme refleksion, foregår det ikke nødvendigvis i en fast rammesætning eller i egen organisation. Især i en tværorganisatorisk kontekst styrkes refleksionen over, hvordan man kan fremme sin egen undervisningspraksis, fordi man bevæger sig på et metaniveau og ser sin praksis udefra. Dette italesættes af en underviser: "Vi har skabt en forståelse sammen tværorganisatorisk, og det har givet mod på at udfordre vores narrativ og forståelser af ord i egen organisation." (bilag 6).

Det fremkom tydeligt i den tværorganisatoriske workshop, at åbenhed og nysgerrighed skabte grobund for tillidsfuld vidensdeling og gensidig inspiration. Undervisernes egne erfaringer bragte de videre ind i et tværorganisatorisk perspektiv, hvorved de i fællesskab fandt nye veje til, hvordan de kunne anskue refleksion og styrke egen praksis. En underviser fortæller således i observium (bilag 6): "Vi har skabt en ballon sammen, hvor vi skulle drømme. Det var interessant, hvilke ord vi skulle bruge, og hvad der lå bag ordene. Jeg har ikke kunnet diskutere disse drømme og ord i egen organisation, da vi er for ens i egen organisation". Vi forstår dette citat som et udtryk for, at underviseren bevæger sig på et metaplan i forståelsen af egen praksis.

Temaerne **forpligtelse, ejerskab og fælles mål** blev anskuet forskelligt i de to workshops: I den lokale workshop blev den faglige forpligtelse underviserne imellem oplevet som en barriere, da det skabte pres og hæmmede refleksionen. Underviserne ønskede ikke at udfordre og udforske hinandens faglighed, fordi de vægtede det gode samarbejde højere. En underviser udtrykker således: "Hvis man siger noget, så forpligter det også - dette kan begrænse refleksionen og samarbejdet" (bilag 3). Dette antyder, at underviserne ikke diskuterer ud fra et fagligt synspunkt og i stedet lader sig begrænse af deres relation, hvilket kan give udfordringer i forhold til at italesætte refleksion om egen undervisningspraksis.

I den tværorganisatoriske workshop træder forpligtelsen derimod frem som et udtryk for **ejerskab**, hvor man tager ansvar for den fælles praksis. Det kommer til udtryk i disse citater: "Vi skal turde åbne vores dør til klasserummet og vores faglighed – så vi kan gøre hinanden gode", og "Refleksion kan være med til at skabe et bedre sammenhold og derved skabe en drivkraft". (bilag 8). Disse citater forstår vi som et udtryk for, at underviserne ønsker at løfte fagligheden og øge drivkraften for at udvikle og reflektere over egen og fælles undervisningspraksis og derved styrke ejerskabet. Dette perspektiv hænger sammen med dimensionen *samhørighed*, som Donohoo beskriver (Donohoo, 2021, s. 66). Det kræver en kultur, hvor man tør dele sin praksis og lære med og af hinanden. Derudover kan det også være begyndelsen på en *udvidet lærerindflydelse* (Donohoo, 2021, s. 62), hvor underviserne ikke blot er deltagere, men medskabere af organisationens professionelle udvikling.

Det blev tydeligt for os, at refleksion ikke opstår af sig selv, men kræver både strategisk tænkning og en kultur, der understøtter fælles læring. Derfor må refleksion ikke betragtes som et individuelt anliggende, men som en kollektiv praksis, som bør være en integreret del af den enkelte organisations måde at tænke udvikling, samarbejde og læring på.

Refleksion over undervisningspraksis fremmes internt i organisationer, når der er en tryk og tillidsfuld kultur, tydelige mål og strukturer og ledelsesmæssig rammesætning.

Tværorganisatorisk refleksion fremmes, når underviserne træder ud af deres vante relationer og mødes om et fælles fagligt tredje i strukturerede former med fokus på erfaringsudveksling og samarbejde. På tværs af begge workshops blev det tydeligt, at prioritering af tid, tydelig rammesætning, mål og prioritering fra ledelsens side er afgørende i forhold til at fremme refleksion. Medejerskabet hos underviserne styrkes, når og hvis refleksion får tid og plads, hvilket kan bidrage til udvikling af undervisningspraksis.

I dette afsnit har vi sammenstillet vores analytiske fund fra henholdsvis den lokale og den tværorganisatoriske workshop og afdækket forskelligheder og ligheder, diskuteret dem og holdt dem op imod vores problemformulering: Hvordan fremmes refleksion over undervisningspraksis – både internt og på tværs af organisationer?

I nedenstående display har vi angivet temaerne, som vi har diskuteret. Det ser således ud:

Lokal workshop
Tryghed og samhørighed på det relationelle niveau
Rammesætning og rum for refleksion. Tydelig ledelsesstruktur
Fagligheden begrænses af det relationelle
Manglende forpligtelse overfor sig selv og hinanden

Tværororganisatorisk
Tillid og tryghed i et fagligt perspektiv
Erfaringsudveksling med fokus på faglighed
Refleksion om praksis er et fælles tredje
Fælles tilgang, hvor ejerskabet og en fælles drivkraft giver sammenhold

Vi udleder af vores sammenstilling, at refleksion over undervisningspraksis opstår, når underviserne er nysgerrige på egen og andres undervisningspraksis og ikke mindst hvordan de kan udvikle denne. Den teoretiske analyse af den lokale workshop pegede på behovet for klare rammer og et større fokus på at skabe plads til refleksion i det nære samarbejde. I den teoretiske analyse af den tværororganisatoriske workshop fandt vi frem til, hvordan faglig refleksion styrkes, når undervisere træder uden for vante rammer og reflekterer over deres praksis på tværs af organisatoriske grænser. Det er netop i dette rum, hvor et fælles tredje, åbenhed og ejerskab spiller sammen, således at de via fælles refleksioner udvikler deres undervisningspraksis. Organisationen og underviserne skal i fællesskab skabe rammerne for refleksion, således at det opleves som relevant, inspirerende og forpligtende i forhold til udvikling af deres egen undervisningspraksis.

I nedenstående afsnit vil vi diskutere, hvorledes refleksion kom til udtryk i vores workshops ved hjælp af Schöns og Irgens' refleksionsbegreber.

Refleksion – hvilken, hvordan og hvor meget?

I dette afsnit vil vi diskutere de fund, vi har fra vores teoretiske analyse, med Schöns og Irgens' tilgang til refleksion med henblik på at undersøge, hvordan refleksion kommer til udtryk hos underviserne, der deltog i de to workshops, og hvilken grad af refleksion, der

fandt sted. Det, vi særligt leder efter, er med Schöns terminologi refleksion-over-handling med henblik på at besvare vores problemformulering. Derudover vil vi også se på Irgens' niveauer og undersøge på hvilket niveau, der blev reflekteret.

I de lokale workshops fandt vi, at underviserne ikke var trygge ved at italesætte deres egen faglighed og bringe den i spil. Der var således ringe eller ingen refleksion mellem underviserne. Fælles refleksion blev så at sige ofret til fordel for konsensus og tryghed. Med Schöns begreb var der således ikke tegn på viden-over-handling, idet underviserne ikke bragte deres egen refleksioner over praksis i spil.

Dermed ikke sagt, at underviserne ikke individuelt reflekterer over deres undervisning eller med deres kolleger, men i den lokale workshop udtrykte underviserne ikke behov for at diskutere deres praksis og udforske deres faglighed i fællesskab. For at bruge Schöns begreb var det således udelukkende viden-i-handling, der fandt sted. Det var således ikke vores opfattelse, at den lokale workshop bidrog til at løfte refleksion fra det, Irgens beskriver som niveau T1, hvor den viden, underviserne har, er indlejret i deres undervisningspraksis og ikke bliver italesat.

I den tværorganisatoriske workshop erfarede vi, at underviserne i høj grad reflekterede i forhold til Schöns "viden-over-handling", idet underviserne på tværs af deres organisationer stillede sig i en åben position og var nysgerrige på andres undervisningspraksis og også delte ud af egne erfaringer. De var således ikke bange for at udtrykke deres tvivl om egen undervisningspraksis. Underviserne udtrykte endda, at de fik lov til at "drømme" (bilag 6), hvilket vi forstår som at reflektere på metaniveau.

Med Irgens T-model befinder vi os på T2- niveau, idet underviserne reflekterer, diskuterer, udveksler meninger og ræsonnerer og får ny viden, de kan tage med ind i deres praksis. Ved workshoppen er det dog ikke teoretisk viden - det, som Irgens kalder "teoretisk kunnskap" (Irgens, 2021, s. 64) - men derimod nye perspektiver på deres undervisningspraksis, som de tager med sig. I vores optik ligger der et potentiale i også at inddrage relevant teori, fx fagbøger og –artikler, med henblik på at fremme refleksion over undervisningspraksis.

Perspektiver for pædagogisk ledelse

I dette afsnit vil vi på baggrund af erfaringerne fra vores projekt diskutere, hvilke perspektiver det har for os som ledere i forhold til at skabe rammer og sætte retning for at fremme refleksion i egen organisation, men også i forhold til at bidrage til at styrke refleksion i et tværorganisatorisk perspektiv.

Indledningsvis havde vi en klar antagelse om, at refleksion ikke fandt sted, og hvis den gjorde, var det i et beskedent omfang. Undervejs i projektet har vi erfaret, at hvis refleksion over undervisningspraksis skal fremmes, skal det italesættes, og der skal afsættes ressourcer i form af tid, rammer og mulighed for at opsøge ny viden. I vores optik betyder det, at den pædagogiske ledelse skal favne de frustrationer og spørgsmål, som underviserne giver udtryk for, med henblik på at styrke refleksion over praksis, og ikke blot finde "straks-løsninger": "Problemer er nemlig ikke blot noget, der skal løses, de bør samtidig ses som en information om os selv og vores arbejdsplads, der kan være brugbar for ledere og medarbejdere og afføde refleksioner" (in: Stegeager, Thomsen & Korsgaard, 2024, s. 64). I vores undersøgelse blev dette bekræftet af underviserne i vores workshops, idet de oplevede, at samarbejdet med ledelsen koncentrerede sig om driftsopgaver, dvs. undervisning, og at skemaet skulle gå op ressourcemæssigt (bilag 12, produkt 1, lokal workshop). Det var et gennemgående tema i de kreative produkter fra de lokale workshops (bilag 12), at underviserne informerede og gjorde opmærksom på, at der skulle arbejdes med rammesætning, tid, mødestruktur m.m., for det kunne afføde tid til refleksion.

I den forbindelse er det for os naturligt at diskutere, hvordan vores erfaringer fra dette projekt kan støtte os i at styrke ledelse af det pædagogiske arbejde i vores organisationer.

Som leder er det en balancegang mellem at lytte til den enkelte medarbejder i forhold til at beslutte, hvilke tiltag der skal iværksættes for at understøtte dem i at udføre deres arbejde bedst muligt, men også at sætte og fastholde en fælles retning med respekt for fællesskabet. Som ledere ønsker vi således at være med til at sikre en struktureret proces med oplevelse af medinddragelse og medskabelse som centrale elementer i den daglige praksis. Som tidligere nævnt i vores teoretiske analyse kan dette konkret gøres gennem tydelig rammesætning og fælles retning. Hvis ikke vi som ledere får skabt denne

strukturerede proces, kan den enkelte underviser muligvis opleve en mangel på inddragelse og respekt, hvilket kan skade både undervisernes følelse af samhørighed og i sidste ende påvirke kvaliteten af undervisningen: *“Hvis den pædagogiske leder ønsker at sætte en aktivitet i gang på eget initiativ, der ikke opleves som direkte nødvendighed af medarbejdergruppen, er det vigtigt at overveje, hvordan man skaber følgeskab til ideen... og at man som leder forbereder en stærk fortælling om, hvordan ideen bidrager til, at skolen lykkes bedre med sin kerneopgave”*. (Ziethen, Ydesen og Rohwedder, 2024 s. 25). Dette blev bekræftet i vores teoretiske analyse, der understregede netop vigtigheden af, at underviserne føler ejerskab, ansvar og engagerer sig.

I vores teoretiske analyse fremgår det, at en refleksionspraksis ikke opstår af sig selv, men at den formes af organisatoriske rammer og vilkår. Det kalder på, at ledelsen får identificeret og arbejdet med de betingelser, der påvirker refleksionen i organisationerne, herunder tid, fysiske rammer, organisatorisk støtte og kulturelle normer. Det kan fx indebære prioritering af tid til refleksion i undervisernes opgaveoversigter, arbejdsbeskrivelser og teamsamarbejde, og der skal være en organisatorisk anerkendelse af, at refleksion er en nødvendighed og ikke en ekstra opgave.

Der er behov for at etablere en systematik i arbejdet omkring refleksion, og at ledelsen initierer strukturerede rum for refleksion, fx faste mødefora, samtalevejledninger eller andre metodiske redskaber, som underviserne kan anvende til at kvalificere deres refleksion.

Et af de elementer, der er blevet tydeligt for os i vores projekt, er, at en stærk refleksionskultur er kendetegnet ved tillid, åbenhed og nysgerrighed. I den forbindelse spiller ledelsen en afgørende rolle i at sætte retning for en sådan kultur ved selv at deltage i refleksionsprocesser og ved at anerkende og værdsætte kritisk tænkning. Det kræver også en vis åbenhed for læring på tværs af de formelle og uformelle magtstrukturer i organisationerne. Hvis en refleksionskultur skal være aktiv og dynamisk, kræver det løbende dialog og opmærksomhed på læringsbehovet på såvel individ som på organisatorisk niveau.

Når undervisere indgår i samarbejde på tværs af organisatoriske skel, opstår både muligheder og barrierer for refleksion. Med afsæt i den teoretiske analyse finder vi, at

ledelsen med fordel kan tænke og arbejde tværorganisatorisk for at fremme betingelserne for refleksion i egen organisation, fx gennem fælles faglige møder, faciliterede netværk eller projekter af udviklende karakter. Dette understøttes endvidere af forskningen på området, hvor "...samarbejdende aktører bringer forskellig viden og kompetencer med sig. Det betyder, det er gennem mødet og den fælles udforskning af emner og problemstillinger, at ny læring og ny viden skabes". (In: Thomassen, 2024 s. 177). Netop skabelsen af ny læring og ny viden oplevede vi kom til udtryk i den tværorganisatoriske workshop, idet en underviser udtrykte følgende: "Vi har skabt en forståelse sammen tværorganisatorisk, og det har givet mod på at udfordre vores narrativ og forståelser af ord i egen organisation", og en anden underviser beskriver det således: "At bringe folk ind i lokale, som ikke ved, hvad hinanden laver, og lade dem snakke omkring et fælles 3. - gav virkelig en aha-oplevelse og en god erfaring, som jeg vil bruge i min videre færd." (bilag 6).

Den pædagogiske ledelse bør således have blik for, hvad der fremmer eller hæmmer refleksion i en lokal kontekst. Det kan fx være organisatoriske siloer, tidspres eller manglende fælles sprog. I den forbindelse bør ledelsen afdække, hvilke faktorer der kan være med til at fremme refleksionen, både på individniveau, men også på organisationsniveau ud fra den erkendelse, at refleksion er et fælles anliggende, hvor målet er læring og udvikling for hele organisationen.

Kritik af undersøgelsen

I dette afsnit vil vi diskutere vores valg af metode til produktion af data og have et kritisk blik på, hvilke ulemper der har været forbundet med vores valg.

På baggrund af vores videnskabsteoretiske ståsted var det nærliggende for os at vælge aktionsforskning som tilgang, idet vi ønskede at skabe erkendelser og refleksion over egen praksis. Det kunne vi ikke gøre uden at inddrage underviserne; vi ønskede at skabe viden sammen med underviserne, ikke om dem (jf. Bradbury, 2015, s. 1). Udfordringen, som vi oplevede den, var, at vi ikke vidste hvad og i hvilken retning, undervisernes refleksioner tog os hen, og hvorvidt vi fik afdækket den problemstilling, som vi ønskede svar på. Vi vidste heller ikke, om underviserne overhovedet ønskede at gå ind i refleksionerne om de problemstillinger, der er knyttet til deres undervisningspraksis. Vi kunne have valgt at

inddrage underviserne tidligere i processen og i fællesskab have defineret problemstillingen, hvilket muligvis ville have givet et større ejerskab overfor projektet.

Dette kunne desuden have bidraget til et mere nuanceret billede af og flere perspektiver på problemstillingen (jf. Frimann, Jensen og Sunesen, 2020, s. 32). Set i lyset af en meget stram tidsramme måtte vi dog erkende, at det ikke var muligt.

I vores arbejde med aktionsforskning har vi muligvis haft en implicit antagelse om, at de deltagende undervisere i de lokale og i den tværorganisatoriske workshop ville engagere sig i refleksion over egen undervisningspraksis. Vi har haft vores blik rettet mod samskabelse af viden, men vi har muligvis undervurderet, hvordan og hvor meget udefrakommende faktorer, fx tidspres og organisatoriske strukturer, har påvirket undervisernes mulighed og engagement for at deltage i denne proces. Da vi fx spurgte underviserne, om de ønskede at deltage i projektet, var det overraskende, at engagementet for deltagelse var på et lavt niveau. Det kom til udtryk ved, at underviserne var optaget af omfanget, tiden og afregningen for deltagelsen. Dette skal dog ses i lyset af tidspunktet for de to workshops, idet fokus på dette tidspunkt i skoleåret var på fagfordelingen og det kommende skoleår, hvilket fylder meget for underviserne. Vi har også overvejet, hvorvidt det manglende engagement skyldtes, at underviserne ikke i tilstrækkelig grad kendte vores hensigter med deres deltagelse, simpelthen fordi de ikke kendte til aktionsforskning og deres rolle i denne sammenhæng (jf. Sparre, 2020, s. 177). I baglogskabens klare lys burde vi have været bedre til at give underviserne en indføring i, hvad vi ville og deres rolle i dette projekt.

I forhold til indsamling af data er det vores antagelse, at såfremt vi havde haft en fastere struktur, fx i form af interview, kunne vi have styret samtalerne og fået flere citater, som vi kunne have anvendt direkte ind i vores analysearbejde. Det kunne eventuelt have bidraget til mere konkret data, som vi ikke skulle fortolke på samme måde, som vi gjorde i form af noter (bilag 3 og 6) og de kreative produkter (bilag 4 og 7). De eneste citater, vi havde, var fra refleksionsarkene (bilag 9) og observier (bilag 6). Ved at anvende interview er det vores antagelse, at vi ville have bedre mulighed for at styre samtalen, så vi i højere grad fik de svar, vi ønskede i relation til at besvare problemstillingen. Netop vores pragmatiske tilgang har dog også her været styrende for vores valg af indsamling af data, idet vi ønskede, at det

kreative og erfaringsudvekslingen mellem underviserne skulle være det styrende frem for produktion af data til en analyse.

Vi så et stort potentiale i anvendelsen af især de kreative produkter, da det gav muligheden for at behandle emnet på en sådan måde, at underviserne i fællesskab skulle reflektere over veje til at fremme deres undervisningspraksis. Den kreative proces betød, at de ikke tænkte i praktiske løsninger, men i stedet på et metaplan. I denne proces fik underviserne mulighed for at tænke "ud af boksen", eller som en underviser udtrykte det: "Vi har skabt en ballon sammen, hvor vi har skulle drømme" (bilag 6). Dette citat, synes vi, er meget sigende i forhold til at beskrive, hvilken effekt kreative produkter kan have i forhold til at skabe et reflektorisk rum. Med det sagt, så kunne det også have endt med, at underviserne syntes, at idéen var for outreret og abstrakt og ikke kunne se sig selv indgå i den proces.

I vores projekt har vi således ikke taget de forskningsmæssige sikre valg, men som det også er anført i afsnittet om undersøgelsens empiriske datagrundlag, så er vores forståelse af data meget bred, hvor fx de kreative processer har fungeret som en udbytterig tilgang til at opnå nye erkendelser.

Konklusion

Med afsæt i vores problemformulering "Hvordan fremmes refleksion over undervisningspraksis – både internt og på tværs af organisationer?" viste vores undersøgelse, at refleksion over undervisningspraksis kræver et trygt og tillidsfuldt rum for at kunne udfolde sig. Refleksion blev beskrevet som ønskværdig, men også som noget sårbart, hvilket især blev knyttet til usikkerhed blandt underviserne. Hvis trygheden er begrænset, mindskes refleksion, og man går over i en praktisk koordinering, og derved mindskes den faglige udvikling.

Tryghed og samhørighed er dermed centrale forudsætninger for refleksion. Det er vigtigt, at sårbarhed forbindes med udvikling snarere end med mangel på faglighed. Det kræver, at man tør dele sin praksis og lære med og af hinanden.

I forhold til at reflektere på tværs af organisationer viste undersøgelsen, at refleksion styrkes, når den foregår uden for egen organisation. Den relationelle tryghed er mindre

afgørende, og den faglige refleksion bliver det styrende element i de faglige diskussioner, erfaringsudveksling og udvikling af undervisningspraksis.

Underviserne fremsætter endvidere konkrete forslag til rammesætning og strukturer til at fremme refleksion over undervisningspraksis, fx følordninger, fælles refleksionsmøder og tværgående evaluering. Ved at inddrage underviserne aktivt i at udvikle organisationens pædagogiske praksis, oplever de øget medejerskab og derved en styrket motivation for at indgå i at fremme refleksion over undervisningspraksis både individuelt og sammen med kollegaer. Vi betragter inddragelsen af underviserne i forbindelse med nye pædagogiske tiltag, herunder refleksion over undervisningspraksis, som en styrke i forhold til at udvikle den pædagogiske praksis.

Et andet afgørende element i forhold til at fremme refleksion over undervisningspraksis er, at ledelsen anerkender, at der her ligger et stort ansvar, og at strategisk ledelsesmæssig rammesætning, tid og fælles mål er afgørende for at fremme refleksion som en kollektiv og udviklingsorienteret praksis. Ledelsen skal anerkende, at refleksion ikke er et individuelt anliggende, men skal betragtes som en kollektiv praksis og således en integreret del af den enkelte organisations måde at tænke udvikling, samarbejde og læring på.

Afsluttende bemærkninger

“Vi har skabt en ballon sammen, hvor vi har skulle drømme. Det var interessant, hvilke ord vi skulle bruge, og hvad der lå bag ordene. Jeg har ikke kunnet diskutere disse drømme og ord i egen organisation, da vi er for ens i egen organisation” (bilag 6):

Det er ikke kun underviserne, der deltog i workshoppen, der har reflekteret over egen praksis. Vi har også selv reflekteret over vores praksis og læring både i dette projekt og undervejs i hele studiet. Især det at arbejde tværorganisatorisk har på flere måde været en øjenåbner for os i forhold til at kaste et kritisk blik på vores egen praksis og udvikling af vores egne organisationer. Samtidig har det også været en mulighed for os til at tænke kreativt og anderledes og anskue vores egen praksis i et helikopterperspektiv.

“Det var sundt at hyle blandt nogle andre end dem, vi altid hyler med.” (bilag 8, underviser 1). Både som underviser og leder oplever vi at være “hjemmeblinde” eller have “blinde pletter” forstået således, at vi ikke altid formår at have et kritisk blik på egen praksis. Ved at besøge andre uddannelsesorganisationer er vi blevet tvunget til at tænke anderledes og i helheder og processer og ikke straks tænke i løsninger.

I vores daglige arbejde har vi haft fokus på “quick fix” og glemmer at spørge os selv, hvorfor vi løser vores problemer eller opgaver på den måde, som vi altid gør. Projektet og processen har således bidraget til nye ledelsesmæssige metoder og tilgange, som vi tager med os i vores egen organisation. Vi har tilegnet os ny viden og andre perspektiver på at drive pædagogisk ledelse, hvilket har bidraget til refleksion over og nye tilgange til egen praksis.

Referencer

Andersen, I. (2013). *Den skinbarlige virkelighed: Vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.

Balldin, Jutta (2023): *Tid för abduktion. Erfarenhetens bärkraft i forskning och utbildning för framtiden*. In: *Forskning og forandring*, vol. 6, no. 1, 2023, s. 22-40.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman And Company.

Bradbury, H. (red.) (2015): *The Sage Handbook of Action Research* (3. udg.). Sage Publications.

Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): *Using thematic analysis in psychology*. In: *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s. 77-101. Routledge.

Brinkmann, Svend (2006): *John Dewey: en introduktion*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, Svend (2014): *Doing Without Data*. In: *Qualitative Inquiry*, vol. 20(6), s. 720-725. Sage Journals.

Darsø, L. (2001): *Innovation in the making*. Samfundslitteratur.

Donohoo, Jenni (2021): *Kollektiv mestring*. Forlaget Klim.

Egholm, Liv (2014): *Videnskabsteori. Perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag.

Ertsås, T.I. & Irgens, E. J. (2012): *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*. In: M. B. Postholm (red.): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Tapir.

Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection: A Resource Handbook*. Open University Press.

Frimann, S., Jensen, J. & Sunesen, M.S.K. (2020): *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. In: Frimann, S., Jensen, J. & Sunesen, M.S.K. (red): *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Frimann, S. & Hersted, L. (2020): *Lederen som aktionsforsker*. Samfundslitteratur.

Irgens, Eirik J. Irgens (2021): *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.

Kongsgaard, K. (2022). *Faglig refleksiv praksis – en analyse af professionsfaglig refleksion i danske jobcentre*. Væksthusets Forskningscenter. Tilgængelig på: <https://vaeksthusets-forskningscenter.dk/publikationer/faglig-refleksiv-praksis-3/>

Kragelund, Linda (2013): *The obser-view: A method of generating data and learning*. In: Nurse Researcher, vol. 20, nr. 5, s. 6-10.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2018): *Er vi forberedte, når evidensbølgen klinger af?* In: Kongsgaard & Rod (red): *Bedre begrundet praksis: Velfærdsudvikling efter evidensbølgen*. Samfundslitteratur.

Lewin, Kurt (1946): *Action Research and minority problems*. In: Journal of Social Issues. Volume 2, Issue 4, November 1946, side 34-46.

Lindvig, K., & Ulriksen, L. (2016): *Tværfaglighed i universitetsundervisning – barrierer og muligheder*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, (21), 1-14.
<https://tidsskrift.dk/dut/article/view/21168>

Nicolini, D., Sher, M., Childerstone, S., & Gorli, M. (2004). *In Search of the 'Structure that Reflects': Promoting Organizational Reflection Practices in a UK Health Authority*. In M. Reynolds, & R. Vince (Eds.): *Organizing Reflection* (s. 81-104). Ashgate Publishing.

Nielsen & Nielsen (2020): *Aktionsforskning*. In: Brinkmann & Tanggaard: *Kvalitative Metoder*. Hans Reitzels Forlag, s. 137-162.

Peters, M, A. & Ghiraldelli, P. (Red.). (2001): *Richard Rorty: Education, Philosophy, and Politics*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Rander, Henrik & Weinreich, Elvi (2019): *Ledelse af refleksion som redskab for faglig ledelse og læring*. In: Helth, Poula (red.) (2021): *Ledelse og læring i praksis*.

Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (2. udgave). Sage Publications.

Rohwedder, Anne-Birgitte & Engsig, Dorte Greve (2020): *Fra individuel læring og simpel problemløsning til professionel læring i lærerkollektivet*. In: *Forskning og Forandring* 3(1), s. 89-111.

Rohwedder, Rohwedder & Sørensen (2021): *Insideraktionsforskning: En farbar vej til organisatorisk forandringskapacitet*. In: *Forskning og Forandring*, vol. 4, no. 2, 2021, s. 62-85.

Schmidt, Christina Haandbæk (2024): *Videnskabsteori og professionel dømmekraft i pædagogisk praksis og opgaveskrivning*. Samfundslitteratur.

Schön, Donald (2013): *Uddannelse af den reflekterende praktiker – Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Klim.

Sparre, Mogens (2020): *Individuel læring i aktionsforskning*. In: Frimann, Jensen og Sunesen (red): *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Stegeager, N., Thomsen, T. & Korsgaard, H. Problembaseret læring som udgangspunkt for pædagogisk ledelse. In: Ziethen, Ydesen & Rohwedder (red.): *Pædagogisk ledelse*. Samfundslitteratur.

Thomassen, Anja Overgaard (2024): *Inter-organisatorisk læring som løftestang for pædagogisk udvikling*. In: Ziethen, Ydesen & Rohwedder (red.): *Pædagogisk ledelse*. Samfundslitteratur.

Ørngreen, R. & Levinsen, K.T. (2017): *Workshops as a Research Methodology*. In: *Electronic Journal of E-Learning*, 15(1), s. 70-81. Artikel 569.

Ziethen, M., Ydesen, C. & Rohwedder, Anne-Birgitte (red.) (2024): *Pædagogisk ledelse*. 1. udgave. Samfundslitteratur.

Bilagsoversigt

1. Spørgeskemaundersøgelse
2. Powerpoint lokal workshop
3. Refleksionsspørgsmål lokal workshop
4. Kreative produkter fra de lokale workshops
5. Oplæg til tværoorganisatorisk workshop
6. Noter fra udsagn i plenum og observium ved tværoorganisatorisk workshop
7. Kreative produkter fra den tværoorganisatoriske workshop
8. Noter fra lokal workshop
9. Noter fra individuel evaluering af tværoorganisatorisk workshop
10. Program for tværoorganisatorisk workshop
11. Braun og Clarks tematiske analysemodel
12. Skema over den tematiske analyse for de lokale workshops
13. Skema over den tematiske analyse for den tværoorganisatoriske workshop