

INDRE MOTIVATION OG MENINGSFULDHED

Master I læreprocesser, specialisering I Ledelses- og organisationspsykologi
(LOOP) - 4. semester

Af: Lars Busk Svendsen

Studienr.: 20240154

Vejleder: Line Revsbæk

English Abstract

This Master Thesis investigates how reflective learning environments can be developed to nurture teachers' intrinsic motivation in a public school context characterised by organisational complexity, reform pressure, and an accelerated working life. Based on the research question, *How can reflective learning environments be developed to nurture teachers' intrinsic motivation*, the study focuses on the conditions and processes that may support teachers' experiences of motivation and meaningfulness in their professional practice. The Master Thesis is grounded in the assumption that teachers possess an inherent sense of meaningfulness related to the teaching profession, encompassing a dual purpose of teaching and learning as well as a formative (educational) dimension. When this formative perspective is activated and given space in everyday practice, it may strengthen teachers' intrinsic motivation and sense of meaning.

The scientific theoretical foundation of the Master Thesis is pragmatism, which understands knowledge as situated, experience-based, and action-oriented. Motivation is examined through Self-Determination Theory (SDT) and Bøgh and Tønnesvang's conceptualisation of motivation and meaning, supplemented by Sven Brinkmann's concepts of meaningfulness, thoughtfulness, and dwelling. The formative dimension is explored through Hans-Georg Gadamer's concept of *Bildung*, as interpreted by Brinkmann, with particular attention to openness, experience, and the expansion of horizons of understanding. The Master Thesis is designed as an action research project inspired by Frimann and Hersted, in which the author participates as both school leader and co-researcher within their own organisation. Methodologically, action research is combined with autoethnographic elements inspired by Alvesson, and the analysis follows an abductive approach based on abductive listening. Furthermore, Brinkmann's ethics of doubt and Patricia Shaw's understanding of emergence and organising as relational processes inform the analytical perspective.

The analysis of conversations from the action research process, autoethnographic accounts, and written feedback from co-researchers demonstrates that reflective learning environments hold significant potential for strengthening teachers' intrinsic motivation when they both support the basic psychological needs for competence, autonomy, and relatedness and create space for experiences of existential meaningfulness. The findings indicate that meaningfulness cannot be reduced solely to motivation, but rather appears as a more fundamental existential condition of the teaching profession, unfolding primarily in relational and value-based dimensions of teachers'

work. Small moments in everyday practice may gain particular significance when time and space are created for thoughtful dwelling and shared reflection.

The Master Thesis further shows that reflective learning environments are most effective when structured professional learning forums are combined with more semi-structured and emergent conversations, in which teachers can share experiences, explore values, and reflect on the purpose and formative task of schooling. Methods such as autoethnographic descriptions contribute to making meaningful moments visible and support a shared internalisation of formative cultural values. Overall, the Master Thesis suggests that reflective learning environments can function not only as arenas for professional development, but also as motivational and formative spaces, where teachers' intrinsic motivation is anchored in professional identity, community, and a shared aspiration towards the elevation of humanity within the cultural life of the school.

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering:	4
Problemfelt og undersøgelse af problemformulering	5
Opgavens opbygning	6
Videnskabsteori og metode	7
<i>Pragmatisme</i>	<i>7</i>
<i>Undersøgelsesdesign.....</i>	<i>8</i>
Aktionsforskning.....	8
Beskrivelse af aktionsforskningsforløbet	10
Metoder til dataindsamling.....	12
Empiri og indsamling af data til undersøgelsen:	13
Metoder til dataanalyse:.....	13
Overvejelser om etik og forskning i egen organisation	15
Teori	16
<i>Motivation og mening</i>	<i>16</i>
<i>Meningsfuldhed</i>	<i>17</i>
<i>Refleksivitet.....</i>	<i>19</i>
Analyse.....	21
Opbygning af analysen	21
Tema: Motivation og meningsfuldhed	22
Tema: Dannelse i professionslivet	29
Refleksion over analyse og metoder	31
<i>Om forskergruppen</i>	<i>31</i>
<i>Lederen som deltager og det tvivlsetiske</i>	<i>32</i>
<i>Meningsfuldhed som diskursiv disciplinering.....</i>	<i>33</i>
Konklusion.....	34
Litteraturliste	36
Bilag	38
<i>Bilag 1: Uddrag fra empiri.....</i>	<i>38</i>

Indledning

Den danske folkeskole befinder sig ligesom andre institutioner og sektorer i et meget komplekst og foranderligt landskab, hvor den imødekommer multiple krav og forventninger fra både politiske, faglige og samfundsmæssige aktører. Nye reformer, lovgivning og bekendtgørelser, som ofte med kort varsel skal implementeres, skaber en dynamik, hvor praksis må tilpasses kontinuerligt og ofte i et (for) højt tempo. Det er min erfaring og oplevelse som skoleleder gennem mere end 13 år i folkeskolen, at det ofte opleves som et pres og har stor betydning ikke blot for skolens organisering og ressourcer, men også for lærere og ledere, der skal navigere i et miljø præget af skiftende krav og forventninger i et højt tempo.

Til tider oplever jeg, at det politiske og samfundsmæssige fokus ensidigt er på målbare resultater både i forhold til elevernes faglige resultater og trivsel på skolerne. Det medfører ofte oplevelsen af et pres og en for mig at se til tider unuanceret debat om, hvorvidt skolen lykkes eller ikke lykkes. Derudover udfordres skolen af et øget fokus på dens rolle og opgave i forhold til det, der af nogle aktører omkring skolen betegnes som en ”trivselskrise” blandt mange børn og unge mennesker, som bl.a. giver sig udslag i øgede krav til tværgående samarbejde og tiltag mellem kommunale fagpersoner, som ofte betyder at skolen som institution ”strækkes for langt ud” i opgaveløsningen. I mange kommuner er der en bevægelse mod, at færre børn skal gå i specialiserede skoletilbud, og det sammenholdt med den mangeårige inklusionsdagsorden udfordrer lærernes kompetencer og evner. En optimeringsdiskurs er fremherskende, og det udfordrer i min optik lærerens og lederens oplevelse af mening og motivation i arbejdet.

Som skoleleder har jeg ved selvsyn gennem en længere periode set, at flere af mine lærere har svært ved at finde motivationen og meningen med dagligdagens opgaver og udfordringer. De udtrykker oftere og oftere, at de er presset i opgaven og til tider føler sig demotiveret. Træthed og ”ingen lys i øjnene” og en følelse af at blive ”blæst omkuld” af alle de (nye) krav, der kommer *oppefra og fra side*, er tendenser, som jeg ser og oplever fra mine medarbejdere. Motivationen og energien blandt lærere er ifølge vores seneste APV undersøgelse ikke den samme, som den var tidligere, og flere udtrykker stor tvivl om, hvorvidt de skal blive i lærergerningen i fremtiden.

Folkeskolen som institution har ifølge folkeskolens formålsparagraf det *dobbelte* formål: at den skal fokusere på både uddannelse og dannelse. Uddannelsesopgaven måles oftest gennem tests og

præstationsindikatorer som elevernes karakterer. Debatten om skolen bliver ofte en debat baseret på og reduceret til målbare nøgletal. Mange af tidens udviklingstendenser og begreber knytter sig ligeledes til det individualiserede og den enkeltes selvrealisering, som bl.a. Brinkmann beskriver det i sin bog ”Tænk” (Brinkmann, 2022). Der bliver en for ensidig fokus på elevens resultater og individuelle trivsel. Dannelsesaspektet og dialogen om dannelse, som en del af formålet for folkeskolen som institution, har efter min opfattelse været fraværende i en del år. Det har den bivirkning tror jeg, at det medvirker til en svækkelse af motivation og mening for medarbejderne i skolen.

Flere motivationsteorier fremhæver, at mennesker grundlæggende har et psykologisk behov for autonomi, kompetence, tilhør og oplevelsen af mening i arbejdet (bl.a. Ravn, 2022). Når disse behov ikke tilgodeses, kan det føre til demotivation, dårligere trivsel og stress. Det betyder, at særligt ledere skal være bevidste om og arbejde på, hvordan de skaber rammer for indre motivation og understøtter oplevelsen af formål og mening gennem opfyldelse af de grundlæggende psykologiske behov i arbejdet.

Der er dog tendenser til at, *dannelse* er på vej tilbage i den aktuelle diskussion om folkeskolen. Dette ses bl.a. i Trivselskommissionens rapport¹, hvor de bl.a. konkluderer, at dannelse skal ses som en måde at ruste og danne børn og unge til et godt liv gennem meningsfulde fællesskaber og god pædagogik i skolen. Center for Karakterdannelse², som officielt åbner i foråret 2026, har bl.a. som hensigt at styrke bevidstheden og genopdage dannelse i den pædagogiske praksis og i folkeskolen: ”vi vil skabe en ny faglig bevidsthed og bevægelse om karakterdannelse i folkeskolen”, er et uddrag fra Centrets vision (www.karakterdannelse.dk), og som er et samarbejde mellem forskere og faglige eksperter samt skolefolk på folkeskoler rundt i landet. Vi på Birkhovedskolen er en del af de i alt ni skoler, som i flere år har deltaget i dette projekt.

Der er mange bud på definition af dannelsesbegrebet. Mit dannelsesmæssige ståsted og definition er forankret og inspireret af Hans Georg Gadamar's tilgang: Dannelse som ”højnelse til humanitet gennem kultur” (Brinkmann, 2022). Ifølge Brinkmann kan Gadamar's forståelse ses som modstilling til tidens fokus på individet, kompetencer og personlig udvikling. I Gadamar's øjne er

¹ *Trivselskommissionens afrapportering 2025*. Trivselskommissionen, blev nedsat af den nuværende regering og bedt om at kortlægge trivslen blandt børn og unge mellem 0-25 år. Rapport blev offentliggjort d. 25/1 2025.

² *Center for karakterdannelse (CFK) - Karakterdannelse.dk*. Er et videns- og udviklingscenter med fokus på at styrke karakterdannelse i skolelivet.

det, man højnes til, ikke udvikling af en personlig kerne eller privat individualitet. Man højnes derimod til humaniteten, altså den fælles menneskelighed gennem kultur og fællesskaber dvs. gennem bl.a. foreningslivet og skolen som fælles arena. Begrebet karakterdannelse henviser til de specifikke evner og egenskaber, som man dvs. børn og unge i skolen, skal tilegne sig i dannelsesprocessen for, at kunne ”højnes til humanitet” (Brinkmann, 2025). Her i mit projekt og opgaven anvender jeg dannelse i bred forståelse som *almen dannelse*.

Jeg er optaget af om, jeg kan medvirke til at skabe bedre muligheder og betingelser for, at mine lærere kan opleve (ny) indre motivation og mening i deres arbejde og virke som lærer.

På mit 3. semester her på uddannelsen besluttede jeg mig for at skabe en refleksiv selvudforskning og undersøgelse af mit hverdagsliv som leder for, derigennem at skabe en læreproces, der kunne hjælpe mig med fornyede perspektiver og indsigter, der (måske) kunne give mig ny indre motivation og mening i mit virke som skoleleder. Her blev begrebet *meningsfuldhed* og at lægge mærke til meningsfulde *øjeblikke* i hverdagen for mig en personlig læreproces og en vej til fornyet indre motivation og meningsfuldhed som skoleleder.

Inspireret af det eksperiment og undersøgelse i min egen praksis, vil jeg i denne opgave forsøge at skabe en refleksiv undersøgelse og forske i min egen organisation og praksis i en fælles læreproces med udvalgte lærere.

Det kan måske hjælpe os med fornyede perspektiver og indsigter. En undersøgelse, der måske kan give nye handlemuligheder på et organisatorisk plan, for at *skabe* eller *genskabe* fornyet indre motivation hos lærerne.

Det fører mig til nedenstående problemformulering

Problemformulering:

Hvordan kan refleksive læringsmiljøer udvikles til at nære lærernes indre motivation.

Det er min påstand, at der i lærere er en iboende følelse af *meningsfuldhed* omkring lærergerningen. Min egen erfaring er, at langt de fleste lærere betragter lærergerningen ud fra et grundlæggende blik for det dobbelte formål dvs. undervisning og læring samt dannelsesaspektet. Som lærer er man

uddannet og udviklet i en dannelseskultur både gennem lærerstudiet og i skolekonteksten. Når lærere så møder dannesperspektivet i deres arbejde og virke som lærer, så bliver deres oplevelse af meningsfuldhed og dermed deres motivation større.

Problemfelt og undersøgelse af problemformulering

Jeg vil skabe et projekt og et undersøgelsesdesign, som er et *eksperiment* med det formål at genskabe mulighederne for at genopdage og søge den iboende meningsfuldhed hos lærerne.

Mit projekt er en aktionsforskning, hvor jeg selv og mine medforskere skal lære at være *med* kompleksiteten i et slags *dannelsesprojekt* og ikke blot som en læreproces, hvor vi tilegner nye kompetencer og færdigheder.

De skal have mulighed for at søge *meningsfuldheden* og lade den *spire* i deres små hverdagsinteraktioner enten forståeligt, genkendeligt eller måske overraskende, som et bud på at *nære* den indre motivation og igen få ”lys i øjnene”. At dele dem i et refleksivt læringsmiljø kan medvirke til, at dannelseskulturen kan *rejse med* i denne hverdag af multiple krav, nye reformer og omskiftelighed i et tempo, som giver de fleste lærere åndenød.

At lærerne får mulighed for at dele disse oplevelser, tror jeg på, kan blive en internaliseringsproces af en dannelsesproces og gøre dannelseskulturen stærkere.

Refleksive læringsmiljøer i vores organisation er kendetegnet ved at være aktionslæringsforløb, hvor lærere undersøger deres egen pædagogiske praksis og undervisning samt didaktik i fællesskab. Inspirationsoplæg, drøftelser og tænkning om praksis samt konkrete prøvehandlinger i praksis er en del af læringsprocessen i vores refleksive læringsmiljøer.

På Birkhovedskolen er de i praksis både formaliserede og strukturerede fora, hvor der kan være fælles temaer på dagsordenen med et fokus på udvikling af undervisningen i enkelte fag, pædagogiske temaer eller lignende. De kan være faciliteret af faglige vejledere fra egen skole, faglige konsulenter for den kommunale forvaltning eller videnspersoner fra andre organisationer. Det kan også være mere *løst koblede* refleksive læringsmiljøer. Det er samtaler og dialoger mellem medarbejderne, som sker mere eksplorativt og ad hoc, fx i forbindelse med projekter eller i konkret samarbejde omkring en matematikundervisning i en klasse.

Vores refleksive læringsmiljøer skal medvirke til at skabe rum for dialog, undren, inspiration og kritisk eftertanke, som omsættes til den daglige praksis – *om* og *i* egen praksis.

Nu vil jeg beskrive nærmere, hvordan denne opgave er bygget op.

Opgavens opbygning

Opgaven er opbygget sådan at indledningsvis præsenteres opgavens videnskabsteoretiske udgangspunkt: pragmatisme, hvor viden forstås som noget, der udvikles gennem handling og erfaring i praksis. Dette perspektiv danner rammen for undersøgelsen og for forståelsen af, hvordan viden opstår i samspillet mellem refleksion og konkrete handlinger. I forlængelse heraf introduceres udvalgte og centrale begreber, som anvendes gennem opgaven.

Herefter redegør jeg konkret for undersøgelsens design, som er tilrettelagt som et aktionsforskningsforløb. I denne sammenhæng inddrages teori om aktionsforskning med særligt fokus på lederen, som forsker i egen organisation. Et refleksivt perspektiv med afsæt i Patricia Shaw forsøger at tydeliggøre forskerens rolle og betydning i undersøgelsen.

Det empiriske materiale er indsamlet gennem samtaler i aktionsforskningsgruppen, autoetnografiske beretninger samt skriftlig feedback fra deltagerne efter forløbet. I den forbindelse beskrives dataindsamlingen og metoder til dataindsamling med baggrund i Alvessons teori om autoetnografisk metode. I analysen af det empiriske materiale anvendes abduktiv lytning, og der redegøres for teorien bag denne tilgang samt om anvendelsen af Brinkmanns begreber om tankefuldhed og dvælen under dataanalysen. Desuden inddrages Brinkmanns begreb om tvivlsetik, som peger på vigtigheden af at forholde sig åbent, undersøgende og etisk reflekteret, når forskeren selv er en del af den praksis, der undersøges.

I analyseafsnittet af empirien inddrages flere teoretiske perspektiver. Self-Determination Theory (SDT) anvendes til at forstå motivation gennem behovene for autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Som supplement til dette inddrages Bøgh og Tønnesvangs forståelser af motivation og mening, som bidrager til forståelse af motivation og mening i arbejdslivet. Endvidere redegøres der for Brinkmanns begreber om tankefuldhed, dvælen og meningsfuldhed samt Patrick Shaws teori om emergens og refleksivitet som analytiske greb.

Så følger en analyse, der er opdelt i to temaer, hvor empiri og teori bringes i dialog. Analysen efterfølges af en diskussion, der både rummer refleksioner over analyse og metodekritiske overvejelser, inden opgaven afrundes med en konklusion, der sammenfatter de væsentligste fund i min undersøgelse.

I nedenstående afsnit vil jeg redegøre for det videnskabsteoretiske udgangspunkt for min undersøgelse.

Videnskabsteori og metode

Pragmatisme

Mit videnskabsteoretiske udgangspunkt for dette projekt er pragmatismen. Baggrunden er, at et centralt aspekt pragmatismen er koblingen mellem erfaring, handling, deltagelse og refleksion.

Erfaring betragtes ikke som en passiv opsamling af indtryk, men som en aktiv og undersøgende proces, hvor individet fortolker sine oplevelser og afprøver sine forståelser i praksis. Læring forstås i pragmatismen som en proces, hvor individer engagerer sig i handlinger, reflekterer over deres erfaringer og justerer deres forståelse og adfærd i overensstemmelse hermed. Denne proces fremmer en dybere forståelse og tilpasningsevne i den komplekse og foranderlige kontekst, som jeg tidligere har beskrevet, at skolen er i. Pragmatismen tilbyder et perspektiv, hvor læring, erfaring og deltagelse ikke blot er metoder til at opnå viden, men også fundamentale elementer i, hvordan viden forstås og anvendes i praksis (Egholm, 2014).

I relation til deltagelse understreger pragmatismen, at viden skabes i samspil med andre og i kontekster, hvor individer aktivt bidrager til og påvirker deres omgivelser. Denne tilgang fremmer en forståelse af læring som en social og kollektiv proces, hvor erfaringer deles, diskuteres og anvendes. Pragmatismen kan ses som en filosofi, hvor praksis er det primære, og tænkning betragtes som en praktisk aktivitet.

Viden og læring er altid socialt og relationelt forankret. Viden skabes i fællesskaber, hvor mennesker deler erfaringer, deltager i fælles praksisser og udvikler forståelser i samspil med andre. Deltagelse bliver dermed både et middel og et mål for læring, idet mennesket udvikler sig gennem

aktiv involvering i meningsfulde fællesskaber. Pragmatisme betoner, at læring altid finder sted i konkrete kontekster, hvor handlinger får betydning gennem relationer, sprog og fælles erfaringer (Egholm, 2014).

Mit undersøgelsesdesign i dette projekt inddrager udvalgte medarbejdere i et aktionsforskningsforløb, som et egentligt aktionslæringsforløb, hvor lærerne som deltager bidrager individuelt, men i en kollektiv læreproces, hvor de afprøver og gør erfaringer i egen praksis for så at dele konkrete erfaringer og i et refleksivt læringsmiljø for at forstå, påvirke og udvikle nye perspektiver på praksis. Det vil jeg beskrive nærmere i det kommende afsnit.

Undersøgelsesdesign

Aktionsforskning

Min undersøgelse er et aktionsforskningsforløb. Aktionsforskning bundes i den pragmatiske videnskabsteori og læringsforståelse og har til fælles med pragmatismen at forstå viden og indsigt som noget, der er skabt gennem deltagelse og handling i praksis. Derfor bliver forskningsprocessen både undersøgende og handlingsorienteret, hvor refleksion og praksis gensidigt udvikler hinanden (Frimann m.fl., 2020).

Mit aktionsforskningsforløb involverer 2 lærere fra min organisation som medforskere. Forløbet er designet som et forløb, hvor jeg sammen med de to deltagere forsker i egen lokale kontekst. I fællesskab eksperimenterer vi med at afprøve handlinger i praksis, og rammesatte refleksive samtaler skal give os ny indsigt og lære os nyt. Gennem vores fælles undersøgelse skaber vi viden og erfaringer i og om vores fælles kontekst. Vi samler data løbende gennem observationer i praksis, samtaler og refleksioner. Mit undersøgelsesdesign er et forsøg på at integrere forskning og handling i én samlet proces.

I aktionsforskning er det centralt, at deltagerne medskaber forskningsprocessen, så designet for forskningen og evt. ændringer udvikles undervejs i fællesskab. En vigtig del af aktionsforskning er refleksivitet, hvor forskeren kontinuerligt vurderer sin egen rolle, forforståelse og indflydelse på processen (Frimann m.fl., 2020). Refleksive samtaler forstår jeg her som refleksive læringsmiljøer, der skal medvirke til at skabe rum for undren, inspiration og eftertanke, som så omsættes til (ny)

forståelse og praksis. I aktionsforskning er refleksivitet, hvor forskeren kontinuerligt vurderer sin egen rolle, forforståelse og indflydelse på forskningsprocessen, central (Frimann mfl., 2020).

Jeg indgår selv som aktionsforsker i denne undersøgelse og må i den forbindelse være mig bevidst om min rolle og mit særlige ansvar. Frimann og Hersted (Friman og Hersted, 2020) ser, at når lederen deltager, har han tre roller i aktionsforskningsforløbet: lederen som leder, som forsker og som facilitator. Lederen som forsker i egen organisation kan ses som en, der aktivt undersøger sin praksis gennem systematiske, refleksive og dialogbaserede metoder. Lederen indgår ikke som neutral observatør, men som deltager i de sociale processer, der studeres. Rollen kræver en høj grad af refleksivitet, hvor lederen kontinuerligt reflekterer over egne antagelser, forforståelser, positioner og magtforhold (Friman og Hersted, 2020).

Undersøgelsesdesignet for mit aktionsforskningsforløb kan illustreres som nedenstående:



Tre lærere med forskellig anciennitet i lærergerningen blev inviteret til at deltage. De havde hhv. 2, 8 og 25 års erfaring. Kun de to af dem kunne deltage og de havde hhv. 8 og 25 års erfaring. I denne opgave har de pseudonymerne Peter og Hanne.

Jeg er bevidst om, at jeg skal være særlig opmærksom på min rolle som forsker både i forhold til, at jeg ikke kan deltage ”neutralt” eller blot som en facilitator. Som led i at være refleksiv undervejs i undersøgelsen, så jeg løbende kunne overveje, hvilke nye indtryk og indsigter, jeg fik i mødet med de deltagende lærere, og hvilke indtryk, der kom af mine egne erkendelsesmæssige bevægelser i løbet af processen, har jeg forholdt mig overvejende lyttende i dialogerne med de deltagende lærere. Dvs. jeg har bestræbt mig på hele tiden at være mere spørgende end fortællende i de fælles samtaler. Undersøgelsen er i høj grad en erkendelsesproces for mig som leder i feltet. Jeg bruger aktionsforskningen til at hjælpe med at drive nye erkendelser frem hos mig selv, og jeg bruger

undervejs mine egne erkendelser produktivt til udviklingen af indsigter i selve aktionsforskningsprocessen.

Jeg har forsøgt at undlade at komme med delkonklusioner eller antagelser undervejs i vores samtaler, men bestræbt mig på at holde mig nysgerrig og spørgende i vores samtaler. Derudover har jeg inddraget mine medforskere i mine tanker og overvejelser om aktionsprocessen undervejs. Aktionsforskning er grundlæggende en demokratisk og samskabende proces og fordrer, at vi alle tre er bevidste om, at jeg deltager med de tre roller som: leder, forsker og facilitator/ procesleder. Jeg deltager som leder, og det magtforhold kan ikke bare sættes ”på pause”. Konkret bad jeg undervejs mine medforskere give mig feedback på min ageren i vores samtaler, og om de så, at jeg skulle ændre noget i min måde at deltage på som facilitator. Undervejs oplevede jeg selv, at jeg blev ”grebet af” at fortælle om egne oplevelser af hverdagssituationer i min praksis som leder, og det ansporede mig til at dosere det, så jeg ikke talte mere, end jeg lyttede og holdt fokus på at spørge uddybende og facilitere samtalen.

Det etiske perspektiv i at deltage som leder i forskningsforløbet vil jeg forholde mig yderligere til sidst i dette afsnit om undersøgelsesdesignet.

Beskrivelse af aktionsforskningsforløbet

Selve aktionsforløbet kan beskrives som nedenfor og startede med et kick off møde med mine medforskere, hvor følgende var indholdet:

- Præsentation af mit projekt og dets problemformulering
- Jeg præsenterede dem for mit motivationsteoretiske udgangspunkt fra SDT-teorien samt Bøgh/Tønnesvang samt begrebet meningsfuldhed, som Brinkmann behandler det.
- Kort indføring fra min side i teori om aktionsforskning, og hvilken rolle og indflydelse de skulle have som aktive deltagere og medforskere samt mine overvejelser om lederens tre roller i aktionsforskningsforløb.
- Jeg præsenterede selve aktionsdesignet som en vekselvirkning mellem observationer i hverdagspraksis og refleksive samtaler/dialoger mellem os i forskningsgruppen,

herunder inddragelse af autoetnografisk skrivning og beretning som en metode til mere konkret at indfange hverdagssituationer.

- Vi drøftede mit oplæg, og de kvalificerede både form, indhold og tidshorisont for vores kommende ”møder”, dvs. samtaler.
- Vi aftalte konkrete datoer og tidspunkter for forløbet og for vores refleksive samtaler.

Vi aftalte, at de to første møder i forskningsgruppen ville vi tilstræbe at afvikle som emergent samtaler, dvs. at lade dem udvikle sig undervejs med plads til det spontane uden, at de var stramt styret af spørgsmål fra min side eller ved brug af egentlige interview- eller samtalemodeller. Min rolle skulle være som deltager i samtalen, men med et ansvar for at facilitere og proceslede gennem uddybende og opfølgende spørgsmål, og at vi holdt fokus på undersøgelsens problemformulering.

I min forberedelse og undervejs i samtalerne trak jeg på teori og det metodiske omkring det semistrukturerede interview (Brinkmann og Tanggaard, 2020). Jeg havde forberedt nogle spørgsmål, som jeg kunne åbne samtalerne med samt inddrage undervejs for at holde fokus på samtalerne formål og mit projekt. Samtidig var jeg mig bevidst om at forblive nysgerrig og åben undervejs i samtalerne og stille uddybende spørgsmål.

I forhold til emergent og refleksive samtaler trækker jeg på Patricia Shaw (Shaw, 2002). Hun forstår refleksivitet som en delt, relationel proces, der opstår i det levende samspil og samtaler mellem mennesker, og ikke som noget, individet gør alene inde i hovedet. Hun betoner, at refleksivitet sker, når vi stopper op midt i praksis og undersøger, hvordan vi gensidigt påvirker hinanden. For Shaw er refleksivitet derfor en dialogisk og emergens proces, hvor forståelse og handling udvikles sammen med andre i samtaler.

I aktionsforskning foregår processen i cyklusser af planlægning, handling, observation og refleksion, hvor ny viden bruges til at justere næste skridt (Frimann og Hersted, 2020). I forhold til at gøre observationer, kom deltagerne med ideer til, hvordan de kunne *genkende, opdage og se anderledes* på de små situationer, der opstod i hverdagen samt, hvordan de kunne fastholde deres observationer indtil, vi mødtes igen.

Metoder til dataindsamling

Jeg valgte etnografisk tilgang som metode til dataindsamling, fordi autoetnografi giver adgang til praksis, som den reelt og faktisk udspiller sig og erfares og opleves af deltagerne, og ikke kun som den beskrives i interviews eller møder. Det er, hvad aktionsforskningen ønsker at frembringe.

Autoetnografi, som beskrevet af Alvesson, er en forskningsmetode, hvor forskeren tager udgangspunkt i sin egen position som en "insider" i det felt, der undersøges. I stedet for at betragte feltet udefra arbejder forskeren indefra og bruger egne erfaringer, perspektiver, følelser, oplevelser og refleksioner som udgangspunkt for at "undersøge" som centrale data. Metoden kombinerer autobiografisk skrivning og etnografi, så subjektive oplevelser analyseres kritisk i kontekst (Alvesson, 2009).

Med konkrete beskrivelser af situationer fra de to læreres egne "hverdagsliv som lærere" indsamlede lærerne empiri og data, som tog konkret udgangspunkt i oplevelser "indefra", dvs. erfaringer som er gjort med følelser, tanker og refleksioner i netop det øjeblik, som *situationen* eller *hændelsen* udspillede sig. Mellem de to første samtaler skulle de indsamle eksempler på *hverdagssituationer* i form af notater, fotos eller små tekster, som kunne hjælpe dem til at huske og dermed genkalde deres observationer af oplevelser, følelser og refleksioner af disse hverdagssituationer til, når vi mødtes i vores fælles samtaler.

Alvesson understreger, at det kræver en høj grad af refleksivitet, fordi forskeren både er deltager og analytiker. Metoden udfordrer forestillingen om objektiv distance og ser i stedet forskerens involvering som en ressource til dybere forståelse. Autoetnografi handler derfor om at udforske de sociale og kulturelle mønstre, der former ens egen praksis og identitet (Alvesson, 2009).

Alvesson peger dog også på, at insiderviden giver adgang til implicite normer, rutiner og betydninger, som ellers kan være svære at få øje på for den enkelte. Autoetnografi bidrager dermed til, at vi i forskergruppen kan få viden ved at forbinde det subjektive med det fælles, og det giver os empiri og data til vores undersøgelse som et *indblik i praksis indefra*.

Ved den tredje samtale havde de til opgave, at de skulle kunne fremføre og oplæse en nedskrevet autoetnografisk beretning af en hverdagssituation eller *hændelse*. De fik anvisninger til, hvad autoetnografiske beretninger er, og hvordan de konkret kunne lykkes med at forberede opgaven.

Alvesson peger dog på, at der er en problematisk side ved metoden, som handler om, at der kan være en blindhed over for det velkendte, dvs. at Peter og Hannes forforståelse kan forstyrre evnen til at være kritisk reflektiv. Dette perspektiv måtte jeg have med mig i analysen.

Empiri og indsamling af data til undersøgelsen:

Vores tre samtaler, dvs. både kick off mødet og de efterfølgende to samtaler, optog jeg på min mobiltelefon. Herunder også Peter og Hannes autoetnografiske beskrivelser, som var egentlige oplæsninger uden afbrydelser fra os som medforskere. Disse lydoptagelser af samtalerne udgør mit empiriske materiale sammen med en skriftlig refleksion, som de sendte til mig efter forløbets afslutning. Hanne og Peter blev som afslutning på vores forløb bedt om at skrive ca. 3/4 A4-side til mig, hvor de forholdt sig skriftligt til følgende to spørgsmål: Hvilken læring tager du med fra dette forløb? Hvad mener du om at integrere sådanne samtaler, som dem vi har haft i dette forløb, for resten af skolens lærere? Vi blev enige om, at de skulle sende denne skriftlige feedback og refleksion til mig præcis én uge efter vores tredje samtale, da det gav mulighed for, at forløbet havde ”bundfældet” sig lidt.

Metoder til dataanalyse:

Jeg vil i min dataanalyse lytte til mine lydoptagelser af samtalerne, herunder de autoetnografiske beskrivelser, flere gange med en *abduktiv* analysetilgang.

Abduktion som tilgang forsøger i modsætning til deduktion (der udleder fra regler) og induktion (der generaliserer fra observationer), at finde den mest plausible forklaring på noget, der undrer eller ikke passer ind i ens eksisterende forståelse. Abduktion begynder med et *overraskende fænomen*. Revsbæk & Tanggaard (Revsbæk & Tanggaard, 2018) beskriver *abduktiv lytning* som en særlig forsknings- og praksisorienteret tilgang, hvor forskeren lytter åbent, nysgerrigt og med en villighed til at lade sig overraske af feltet. I stedet for at anvende teori som en fast ramme, lytter man efter det, der ikke passer ind, det uventede eller det, der bryder med forskerens forforståelse (Revsbæk & Tanggaard, 2018).

Abduktiv lytning er relevant i aktionsforskning, fordi den gør mig som forsker i stand til at lytte efter det uventede og lade data “forstyrre” egne antagelser. Den abduktive tilgang åbner for nye forståelser, der kan opstå spontant i praksis og understøtter på den måde aktionsforskningen. Det

gør dataindsamlingen mere sensitiv over for emergent indsigt, og det styrker tillige aktionsforskningens cykliske arbejdsproces, hvor forståelse og handling udvikles side om side. Det vil hjælpe til at frembringe og udvikle nye erkendelser hos mig selv i selve aktionsforskningsprocessen

Revsbæk & Tanggaard betoner, at ved abduktiv lytning må forskeren hele tiden suspendere sine antagelser for at høre, hvad situationen eller udsagnene *selv forsøger at fortælle*. Det indebærer en opmærksomhed på sprækker, forstyrrelser og små detaljer, som kan åbne for nye forståelser af praksis (Revsbæk og Tanggaard, 2018).

I min lytning vil jeg derfor bestræbe mig på at være nysgerrig på udsagn fra samtalerne, som kan hjælpe mig i min undersøgelse af, hvad der nærer mine medforskeres indre motivation, Hvad siger de om deres forhold til og oplevelser med de psykologiske grundbehov, mening og meningsfuldhed? Jeg må være ekstra opmærksom på at lytte efter det, der måske bryder med mine egne forforståelser og mine antagelser. Derfor vil jeg konkret lytte flere gange til mine lydoptagelser og undervejs i min analyse *med* teori, vil jeg genlytte mit materiale for at holde mulighederne åbne for nye overraskelser og for, at lade det *uventede* komme til mig. Min erfaring fra tidligere lytninger til lydoptagelser af interviews er, at der løbende opstår nye perspektiver, hvis jeg holder mig nysgerrig og åben for det nye.

I stedet for at få empirien til at passe sammen med teorien og til mine antagelser og for ikke at nå frem til én rigtig konklusion, vil jeg prøve at finde måder at se og forstå empirien på ved at sætte den i *spil* og i *dialog* med min teori.

Jeg vil desuden lade mig inspirere af Sven Brinkmanns teori om tankefuldhed og dvælen. Ved at dvæle som en måde at tænke langsommere, dvs. mere tålmodigt og fordybet, vil jeg bestræbe mig på at ”stoppe op” undervejs i min lytning og dataanalyse. Brinkmann argumenterer for, at vi har en *indre daimon*, som er en indre stemme, der fungerer som vores indre vejleder, der kan hjælpe os med at forstå vores tanker dybere (Brinkmann, 2014). Jeg vil forsøge at dvæle tankefuldt undervejs i min analyse af mine data og lade min indre daimon vejlede og guide mig til at kunne *opdage nyt* undervejs. Jeg vil prøve systematisk at identificere udsagn i empirien, som fremstår overraskende eller bryder med mine forforståelser og forventninger og være særlig opmærksom i udvælgelsen af udsagn i forhold til, hvad der fremstår meningsfuldt og væsentligt i materialet.

Konkret vil jeg i min abduktive lytning udvælge udsagn og citater fra samtalerne i vores forskergruppe. Fra de autoetnografiske beretninger samt de skriftlige refleksioner fra mine medforskere vil jeg udvælge tekstbidder til min analyse. Undersøgelsen løber som en bevægelse gennem analysen mellem udvalgte udsagn, citater og tekstbidder og så min analyse med teorierne. En stor del af empirien fra mine lydoptagelser ligger som bilag, og empirien fra disse bilag vil jeg ligeledes trække på i min analyse.

Der er etiske aspekter i det at forske i egen organisation samt at være leder og deltage som medforsker i egen organisation, som man må overveje. Det vil jeg behandle nedenfor.

Overvejelser om etik og forskning i egen organisation

Frimann og Hersted (Frimann og Hersted, 2020) understreger, at ledelsesforskning indefra forudsætter etisk opmærksomhed, fordi lederen påvirker data og relationer blot ved at være til stede. Jeg har en god relation til begge lærere, som deltager i undersøgelsen, og de har begge en erfaring, der gør, at jeg formoder, de kan "tale frit" og ikke lader sig påvirke af, at jeg er deres leder. På trods af det må jeg være opmærksom på, at der er et magtforhold og en indbygget asymmetri i vores relation, som er en indbygget præmis.

I Sven Brinkmanns beskrivelse af kvalitativ forskning i hverdagslivet (Brinkmann, 2013), som denne undersøgelse og aktionsforskning er, præsenterer han begrebet *tvivlseti*, og at forskeren må være åben for og acceptere de dilemmaer, der opstår undervejs. Lederen som forsker betoner han må være opmærksom på, at den position kræver villighed til at sætte egne forståelser og antagelser i parentes. Tvivlsetikken fungerer som en modvægt til lederens strukturelle magt og hjælper med at skabe et mere åbent, undersøgende rum (Brinkmann, 2013). Det underbygger, som jeg nævnte tidligere, at det for mig handler om at undlade at springe til hurtige antagelser og konklusioner. Brinkmann understreger, at lederens tvivl ikke er passivitet, men en aktiv og etisk praksis, der understøtter reel dialog. Som nævnt tidligere vil jeg forsøge at bevare en lyttende position længere end "normalt", og dermed sætte mine forforståelser og antagelser i parentes, men stadig være aktiv deltager i samtalerne. Begrebet tvivlsetik giver mig et anvendeligt perspektiv på min rolle og ageren i vores forskning og konkret i vores samtaler. Mit forehavende og selve undersøgelsen er netop at få

frembragt hverdagslivets erfaringer og medforskernes konkrete oplevelser, så de kan blive kilde til større fælles forståelse og viden.

I det følgende præsenteres det teoretiske grundlag for opgaven. Teorien anvendes senere som analytisk ramme for *dialogen med* og forståelsen af det empiriske materiale.

Teori

Motivation og mening

Selvbestemmelsesteorien (SDT) fokuserer på, hvordan menneskers motivation formes af både indre og ydre faktorer, og hvordan psykologiske behov er centrale for trivsel og meningsfuldhed (Ib Ravn, 2022). Der skelnes her mellem indre motivation, som udspringer af interesse, nysgerrighed og oplevelse af mening i selve aktiviteten, og ydre motivation, som drives af belønninger, krav eller forventninger udefra. Et centralt perspektiv er, at ydre motivation kan internaliseres, hvis individet forstår og accepterer formålet med de ydre krav, så handlingen opleves som selvbestemt.

De tre grundlæggende psykologiske behov: *autonomi, kompetence og tilhørsforhold* er afgørende for, at motivation kan trives. Autonomi handler om oplevelsen af handlefrihed og ejerskab, kompetence om at mestre opgaver og bidrage effektivt, mens tilhørsforhold refererer til følelsen af at være anerkendt og integreret i et fællesskab. Når disse behov understøttes, fremmes indre motivation, engagement og oplevelse af meningsfuldhed, mens frustration af behovene kan føre til demotivation og fremmedgørelse (Ravn, 2022).

Bøgh og Tønnesvang m.fl. (Bøgh og Tønnesvang, 2023) udvider Selvbestemmelsesteorien ved at introducere *mening* som det fjerde grundlæggende psykologiske behov. Bøgh og Tønnesvang argumenterer for, at menneskers motivation og trivsel også afhænger af oplevelsen af, at ens handlinger og bidrag er meningsfulde i forhold til et større formål.

Mening forstås som evnen til at opdage og skabe sammenhæng mellem egne handlinger, værdier og de sociale og organisatoriske kontekster, man indgår i. Mening opleves subjektivt og har objektive referencer og kan derfor både være noget, man skaber, og noget, man opdager (Bøgh og Tønnesvang, 2023). De plæderer for at bindeleddet mellem motivation og mening er de psykologiske grundbehov, som skaber grundlag for motivation.

Mennesker ønsker ikke blot frihed, kompetence og relationer, men de ønsker også at forstå, hvorfor de gør, hvad de gør, og at deres indsats har en betydning for noget større end dem selv.

I forlængelse af Selvbestemmelsesteorien og Bøgh & Tønnesvangs teorier om motivation og mening bliver det for mig tydeligt, at etablering af refleksive læringsmiljøer, der kan fungere som et *rum*, hvor lærere sammen undersøger og fortolker deres erfaringer gennem dialog og fælles meningsskabelse, er et bud på at *nære* de psykologiske behov for autonomi, kompetence, tilhørsforhold og mening.

Mere konkret kan man sige, at: behovet for *tilhørsforhold* dækkes ved, at lærerne deler viden og erfaringer fx fra undervisningen integreret i en gruppe og i et fællesskab med kollegaer. Behovet for *kompetence* dækkes ved, at den enkelte lærer både bidrager med egne erfaringer, viden og måske konkrete gode resultater til sine kollegaer, og samtidig må det formodes, at den enkelte lærer oplever at få øget sin egen viden og får mulighed for at øge egne kompetencer i læreprocesser med sine kollegaer. Behovet for *mening* kan blive dækket, hvis man som lærer oplever, at man bidrager til at udvikle ikke bare sig selv, men også kollegaerne og skolen som helhed. Refleksive læringsmiljøer kan fx have som fokus at udvikle en fælles læsestrategi og læseindsats for alle skolens elever, og derved kan det opleves meningsfuldt at kunne bidrage til et større fælles formål. Endeligt vil der være gode betingelser for, at grundbehovet for autonomi kan dækkes, hvis de enkelte lærere føler et ejerskab, men måske også en grad af frihed i hvad og hvordan han/hun kan bidrage til den fælles læringsproces.

Derved bliver refleksive læringsmiljøer en organisatorisk mulighed for at opretholde motivation og mening i den komplekse og foranderlige virkelighed, folkeskolen står i.

Meningsfuldhed

Svend Brinkmann undersøger begrebet meningsfuldhed som et eksistentielt og etisk anliggende, der knytter sig tæt til menneskets evne til at tænke og reflektere. Brinkmanns pointe er, at meningsfuldhed ikke er passiv eller automatisk, men kræver aktivt engagement gennem *dvælen* og *tænkning*, hvilket gør det muligt at navigere i en kompleks verden med moralsk og eksistentiel bevidsthed. (Brinkmann, 2022).

Brinkmann argumenterer for, at meningsfuldhed ikke udspringer af individuel selvrealisering eller præstation, men derimod af menneskets forankring i fællesskaber, kultur og værdier. Tænkningen bliver hos Brinkmann et middel til at standse op, stille spørgsmål og forholde sig kritisk til verden, og netop denne refleksive bevægelse skaber mulighed for dybere mening.

Han fremhæver, at meningsfuldhed opstår i relationer mellem mennesker, i sproget og i de kulturelle fortællinger, som binder os sammen.

Dermed kan der ses en sammenhæng mellem dannelsesdimensionen og meningsfuldhed. For Brinkmann opstår meningsfuldhed, når mennesket indgår i større kulturelle, etiske og historiske sammenhænge, som rækker ud over individets egne behov. Dannelse er med baggrund i Gadamar's definition netop ikke et projekt om at skabe sig selv, men om at blive formet gennem møder med tradition, værdier, sprog og fortællinger i kulturen. På den måde bliver dannelse en måde at finde mening og meningsfuldhed i verden frem for at producere den alene i sig selv og med sig selv.

Brinkmann betoner, at meningsfuldhed forudsætter forpligtelse, ansvar og en villighed til at rumme livets tvivl og begrænsninger. Tænkning forstås således som et modsvar til tidens krav om hastighed og overfladiskhed. Gennem denne forståelse bliver meningsfuldhed ikke et produkt, man kan skabe eller opnå, men et resultat af menneskets deltagelse i livets fælles samtale og dets bestræbelser på at forstå og fortolke verden.

Svend Brinkmann fremhæver som nævnt begreberne *dvælen* og *tankefuldhed* som centrale for oplevelsen af meningsfuldhed (Brinkmann, 2022). Dvælen betegner evnen til at stoppe op i en travl hverdag og skabe rum for refleksion over egne handlinger, valg og værdier. Det er en praksis, hvor individet tager afstand fra automatisk handling og ydre krav for at overveje, hvad der virkelig har betydning.

Netop dette at forsøge at stoppe op og dvæle for, derigennem at skabe rum og mulighed for tankefuldhed og refleksion forsøgte jeg at praktisere i min undersøgelse, som tidligere nævnt, i forårets opgave her på LOOP uddannelsen. Det blev et forsøg på at anvende bevidst *dvælen* og *tankefuldhed* som både *væren* og *gøren* dvs. som et praktisk og konkret greb i min søgen efter at *opdage* meningsfulde øjeblikke og hændelser i min hverdag som skoleleder.

Tankefuldhed knyttes til dvælen som en aktiv form for tænkning, hvor man overvejer konsekvenser, moral og mening i forhold til egne handlinger. Brinkmann understreger, at tankefuldhed fungerer

som et svar på verden, hvor individet kan handle bevidst og ansvarligt og dermed opleve autentisk engagement og sammenhæng. Begge praksisser ses som modstand mod samfundets acceleration, effektivisering og instrumentalisering, som ofte reducerer handlinger til funktionelle mål uden dybere mening.

Forståelsen af motivation og mening som et grundlæggende psykologisk behov i selvbestemmelsesteorien (Ravn, 20022) og hos Bøgh og Tønnesvang kan sammenholdes med Brinkmanns mere eksistentielle og etiske tilgang til meningsfuldhed.

Hvor Bøgh og Tønnesvang ser mening som en drivkraft, der understøtter motivation og trivsel, fremhæver Brinkmann, at meningsfuldhed ikke blot handler om individuel oplevelse, men om menneskets forankring i fællesskaber, værdier og kulturelle fortællinger.

I en skolekontekst betyder det, at lærernes motivation ikke alene næres af at få opfyldt psykologiske behov, men også af at opleve, at deres arbejde bidrager til noget større nemlig til det dannelsesmæssige perspektiv. Dermed kobles motivation, mening og meningsfuldhed tæt sammen som både psykologiske og eksistentielle processer, hvor refleksion, dialog og deltagelse bliver vigtige elementer.

Denne sammenkobling åbner for en dybere forståelse af, hvordan refleksive læringsmiljøer kan understøtte lærernes indre motivation ved at skabe rum for fælles dialog, refleksion som dvælen og tankefuldhed.

Brinkmanns begreber *dvælen* og *tankefuldhed* giver mig et perspektiv på, hvordan refleksive læringsmiljøer kan designes til at nære lærernes oplevelse af meningsfuldhed (Brinkmann, 2022). Dvælen, forstået som evnen til at stoppe op midt i en travl og kompleks hverdag, kan skabe rum for refleksion og tankefuldhed, som en aktiv form for tænkning, understøtter dette.

Som beskrevet tidligere er vi som skoler presset af multiple krav, reformer og præstationsmål som ofte dominerer hverdagen, og der kan sådanne refleksive praksisser fungere som et modspil til instrumentalisering og effektiviseringsdiskurser.

Refleksivitet

Patricia Shaw forstår *refleksivitet* som en delt, relationel proces, der opstår i det levende samspil mellem mennesker og ikke som noget, individet gør alene inde i hovedet. Hun betoner, at

refleksivitet sker, når vi stopper op midt i praksis og undersøger, hvordan vi gensidigt påvirker hinanden. For Shaw er refleksivitet en dialogisk og emergens proces, hvor forståelse og handling udvikles sammen med andre og aldrig kan adskilles fra den konkrete situation (Shaw, 2002).

Læring opstår i selve samspillet mellem mennesker, snarere end gennem planlagt undervisning eller lineære læringsmodeller. For Shaw er læring noget, der vokser frem, *mens vi handler sammen* og reflekterer over vores gensidige påvirkning. Det betyder, at læring ikke kan styres fra oven, men kommer ud af de uforudsigelige dialoger, konflikter, relationer og eksperimenter, der finder sted i praksis. Læring bliver derfor et fælles, situeret og dynamisk fænomen, snarere end en individuel præstation (Shaw, 2002).

Refleksive læringsmiljøer, der integrerer dvælen, tankefuldhed samt samtale og dialog, tilbyder lærere mulighed for at stoppe op i egen praksis og travle hverdag, engagere sig og træffe valg i overensstemmelse med deres værdier og opleve sammenhæng mellem deres arbejde og mening.

Med Patricia Shaws begreber om emergens læring får jeg øje på, at også de mere eksplorative, løst koblede og spontane ”møder” mellem lærere har stort læringspotentiale og dermed bliver det ikke blot i formelle, strukturerede møder, at der kan opstå refleksivitet og læring, men måske i lige så høj grad i de spontant, løst koblede samtaler og dialoger, hvor man *møder* hinanden måske mere eller mindre tilfældigt. Indarbejdes der en fælles opmærksomhed og fælles bevidsthed om at dvæle og være tankefulde sammen, kan sådanne spontane samtaler måske have et potentiale, som vi ikke udnytter?

I nedenstående analyseafsnit tages afsæt i det indsamlede empiriske materiale og sætter dette i dialog med den valgte teori. Men, inden den egentlige analyse redegør jeg kort for, hvordan analyseafsnittet er bygget op samt, hvordan der gennem min abduktive tilgang til empirien opstod to temaer, som efterfølgende er genstand for analysen.

Analyse

Opbygning af analysen

I min abduktive lytning af min empiri har der udkrystalliseret sig to overordnede *spor* eller rettere to *temaer*, som jeg har undersøgt og behandlet nærmere i denne analyse, som *svar* på min problemformulering.

Der opstår for mig at se et tema: *motivation og meningsfuldhed*, som jeg opdager i dette mit eksplorative eksperiment. Motivation og meningsfuldhed er tilsyneladende ikke forbundet på så enkel en måde eller forståelse, som jeg antog i min indledning. Det vil jeg analysere nærmere.

Et andet perspektiv dukkede op i mine samtaler og gennem min lytning af det empiriske materiale, som jeg måtte give en opmærksomhed og vil undersøge nærmere som et selvstændigt tema. Jeg har valgt at kalde det: *Dannelse i professionslivet*.

Min analyse er bygget sådan op, at jeg præsenterer uddrag fra mit empiriske materiale med samme kronologi, som undersøgelsesdesignet og vores aktionsforløb. Jeg vil løbende udtrykke mine refleksioner over, hvad den udvalgte empiri giver anledning til af refleksioner hos mig.

Empirien præsenteres i tekstbokse med indhold fra:

- Citater fra samtaler med mine medforskere
- Uddrag fra de autoetnografiske beretninger
- Uddrag fra den skriftlige feedback på aktionsforskningsforløbet, hvor medforskerne skulle reflektere over læringsudbyttet.

Efterfølgende kommer den sammenhængende analyse af de empiriske elementer i form af en *dialog med teorien*. Jeg vil tillige trække på dele af min empiri, som er vedlagt som bilag (bilag 1).

Undervejs i min analyse vil jeg gøre brug af citater fra mine medforskere som står i kursiv og med citationstegn. Desuden anvender jeg undervejs kursiv i prosateksten for at fremhæve, når der opstår en særlig betydning for min analyse af et tema, noget, der har en særlig væsentlighed.

Nedenstående er analyse med min teori af temaet: *motivation og meningsfuldhed*

Tema: Motivation og meningsfuldhed

Mit aktionsforskningsforløb indledtes med, at jeg mødtes med mine medforskere, og vores samtaler tog udgangspunkt i mine åbne spørgsmål til dem om begreberne motivation, mening og meningsfuldhed. Samtalerne skulle invitere medforskerne til at trække på egne oplevede erfaringer fra deres dagligdag i deres arbejdsliv som lærere og at lade sig inspirere af hinanden undervejs i samtalerne, bl.a. ved hjælp af mine og deres uddybende spørgsmål til hinanden.

De nedenstående citater og uddrag fra samtalerne (dvs. samtale et og to i undersøgelsesdesignet) med mine medforskere indfanger for mig at se de grundlæggende psykologisk behov for motivation ifølge SDT-teorien og Bøgh og Tønnesen: behovet for *mestring og kompetence, autonomi, tilhørsforhold* samt *mening*. De har tilsyneladende gode muligheder for at blive *næret og dækket* gennem dialoger om praksis, fx i et af vores formelle læringsforum: Fagdidaktisk forum³, som Hanne explicit nævner. Men, jeg sporer også at der er et *brud* og noget *uventet* for mig, fordi Peter taler om, at meningsfuldhed for ham er på et *"andet plan"*.

Udvalgt empiri fra samtaler i forskergruppen:

Samtaleuddrag 1:

*"Det kan godt motivere mig at lykkes med undervisningen og et forløb i et fag" (Peter)... "Når vi har fx Fagdidaktisk Forum (**note**), så synes jeg det er fedt at lære af mine kollegaer og udvikle undervisning sammen. At vi lærer nyt og afprøver i egen undervisning, er fedt. Vi bliver ligesom et hold, der sammen skaber god undervisning for eleverne og "træner" det sammen – det er motiverende" (Hanne)...*

Samtaleuddrag 2:

"Begreberne meningsfuldhed, motivation og indre motivation tænker jeg egentlig ikke nødvendigvis hænger sammen. Jeg føler faktisk en grundlæggende meningsfuldhed i forhold til mit arbejde som lærer" (Peter)....

³ Fagdidaktisk Forum på Birkhovedskolen er et fælles læringsforum, hvor vi anvender aktionslæring som metode. Alle lærere deltager i dette 6-8 gange årligt med det formål at inspirere, dele viden og erfaringer og afprøve fagdidaktik i egen undervisningspraksis mellem "møderne" - enten individuelt eller i grupper.

Hanne responderer på det Peter siger:

”Men, det er på et ”andet plan” når noget føles meningsfuldt for mig – det er større end bare et fedt arbejde” (Peter)... ”Motivation kan sådan drøftes og diskuteres, og vi kan se forskelligt på det, men meningsfuldhed er der eller, er der ikke, tænker jeg umiddelbart” ... ”Den indre motivation kan andre og I som ledelse medvirke til at styrke betingelserne for, men I kan ikke påvirke følelsen eller oplevelsen af meningsfuldhed, det mener jeg egentlig ikke, at I kan (Hanne)...

Umiddelbart ser jeg, at de emergente samtaler mellem os 3 i forskergruppen ansporer til en fælles inspiration over den enkeltes erfaringer og oplevelser gennem samtalen og dermed en *relationel refleksiv proces*.

Begge mine medforskere blev mellem anden og tredje samtale bedt om at lægge særligt mærke til *hændelser* i deres hverdag, som i særlig grad vakte en oplevelse eller følelse af motivation og meningsfuldhed. De skulle nedskrive dem som autoetnografisk beretning, så de kunne læse dem højt for os andre.

Nedenstående er fra Hannes autoetnografiske beretning, som hun havde med til os i gruppen.

Autoetnografiske beretninger.

Autoetnografisk beretning - Hanne:

” Et tilfældigt møde i en pause på skolen. Jeg spørger eleven Felix; hvordan det går, og han svarer: det går rigtig godt, Hanne. Jeg er så glad for at lære og gå i skole. Jeg kan faktisk ikke få nok af det, siger han og smiler

Jeg blev så glad og fyldt med glæde resten af dagen (Hanne griner og klapper i hænderne) for, jeg kan jo huske, hvor ulykkelig han var i de første år i skolen, og fx slog han hovedet i væggen og blev hentet hjem fra skole af sin far mange gange.

Han havde sådan en fantastisk glød i øjnene, da han sagde det til mig (Hanne lyser selv op i et stort smil og glad ansigt)...

Nedenstående er en af Peters autoetnografiske beretninger på baggrund af en konkret *hændelse* som han havde med.

Autoetnografisk beretning – Peter:

”Jeg fik en meningsfuldhedsoplevelse, da jeg modtog en mail fra en mor til en elev i min klasse. Moren skrev, at ofte fortalte hendes datter om konflikter i klassen mellem klassens elever og, at der var sket det ene og det andet. Men, hendes datter siger så ofte efterfølgende: Men, det har Peter ordnet, så nu er det godt igen. Moren skrev videre i mailen, at hun anerkendte mit gode og store arbejde for eleverne og at hendes datter var så glad for at komme i skole på trods af konflikter mellem klassekammerater.

Jeg blev både stolt og glad, men mest af alt så tænkte jeg: det ikke nødvendigvis, når vi har ”skuldrene nede” og alle elever er i flow, at vi får følelsen af meningsfuldhed eller bliver bekræftet i meningsfuldhed. Måske er det netop når man eller rettere jeg ”lykkes med at være i det svære”, at jeg kan mærke meningsfuldhed.”

De autoetnografiske beretninger ovenfor sætter mig på sporet af, at samtaler om meningsfuldhed og konkrete erfaringer og oplevelser fra hverdagen kan medvirke til, at den enkelte får øje på noget, som man måske er *blind for*.

Peters refleksion over, at meningsfuldhed kan mærkes som en følelse af *væren* måske mere eller i lige så høj grad som en *gøren* forstået her, som at løse en konflikt og at han får en positiv feedback på hans indsats og *gøren*. Der ligger for mig at se her en skelnen mellem meningsfuldhed som motiverende i en udøvelse af egen praksis som lærer, og meningsfuldhed i en mere eksistentiel betydning.

Det blev en iagttagelse for mig, at de autoetnografiske beretninger fra mine medforskere skabte en stærk *intensitet* i rummet mellem os i forskergruppen, som jeg oplevede mere intens end i vores samtaler om motivation og meningsfuldhed. Beretningerne gav en anden form for *nærhed* til insiderens oplevede emotionelle og følelsesmæssige oplevelse af *hændelserne*, som bl.a. også kunne registreres i både Peter og Hannes fysiske kropssprog og gestik undervejs i deres oplæsninger fx med eftertænksomme smil og højlydte grin, da Peter læser sin egen sætning: ”Jeg blev både stolt og glad”. Det får mig til at tænke, at det at anvende autoetnografiske beretninger som en metode, der

kan hjælpe til at gøre de refleksive samtaler konkrete og vedkommende, kan have et potentiale for at udvikle vore refleksive læringsmiljøer fremadrettet.

Som afslutning på vore aktionsforskningsforløb bad jeg mine medforskere sende mig en skriftlig feedback, hvor de skulle prøve at beskrive, hvad de havde *lært* af deres medvirken i undersøgelsen, og hvad de mente om, at vi fremadrettet kunne integrere sådanne samtaler i vores organisation for alle lærere. I nedenstående tekstbokse har jeg uddrag fra deres skriftlige feedback.

I uddragene fra det skriftlige feedback udtrykker både Hanne og Peter deres refleksion over, hvad de har fået med fra aktionsforskningsforløbet nemlig, at ”*eftertanke*” og muligheden for at ”*kigge efter netop det*” det meningsfulde har gennem deres forskning i hverdagen været udbytterigt. De peger begge på, at der er et behov for at rammesætte og give mulighed for, sådanne dialoger om meningsfuldhed, i en travl og tempofyldt hverdag.

Skriftlig feedback fra medforskere

Uddrag fra skriftlig feedback – Peter:

”Eftertanke - det er præcist, hvad dette forløb har tilladt mig at gøre. Derfor finder jeg det yderst hensigtsmæssigt (måske endda nødvendigt) at implementere et lignende forløb til hele personalegruppen...”

”Men, der er nok brug for en facilitering af møder og rammer, der tillader os at tænke dybere over selve drivkraften i vores profession - meningsfuldheden for os selv i vores hverdag som lærere”

Uddrag fra skriftlig feedback – Hanne:

”Jeg er blevet mere opmærksom på, hvor meget de ”små gode” oplevelser i hverdagens stress og jag betyder for, hvordan jeg oplever arbejdsglæde og meningsfuldhed”

”I en hverdag med højt tempo og fokus på uro, konflikter, elever der mistrives og manglende tid til at forberede kvalitetsfuld undervisning, skal man til tider kigge langt efter det motiverende og det meningsfulde - medmindre man får mulighed for at kigge efter netop det.”

Den skriftlige feedback giver i supplement til samtalerne og de autoetnografiske beretninger mine medfyskeres refleksioner og overvejelser lidt *på afstand* af vores forskningsforløb, da de er skrevet i dagene efter vores forløb blev afsluttet. Hanne og Peter reflekterer altså her individuelt og med en

mulighed for at se både forløbets enkelte dele dvs. observationer og samtaler samt helheden, når det har ”bundfældet” sig lidt. Det giver min undersøgelse mulighed for nye vinkler og perspektiver.

I det følgende vil jeg analysere min empiri i dialog med teorien.

Ifølge SDT-teorien er de psykologiske behov for *kompetence* dvs. at opleve at mestre opgaven og bidrage effektivt centralt for trivslen og motivationen. Her udtrykker både Peter og Hanne, at samarbejde med kollegaer og at lære nyt samt afprøve det i egen undervisning er en motiverende del af det reflekterende forum: Fagdidaktisk forum, som er et fast forankret læringsforum for alle lærere hos os. Grundbehovet for at *høre til* og være en del af et fællesskab opfyldes også gennem tætte samarbejde. Udsagnene at ”*træne sammen*” og ”*blive som et hold*” ser jeg som direkte reference til følelsen af anerkendelse og at være integreret i et fællesskab, som netop er nøgle elementer for den indre motivation, ifølge SDT-teorien (Ravn, 2022) ”*Særligt samarbejdet med kollegaer, og at vi udvikler noget sammen for eleverne, styrker min indre glæde og motivation...*” (Peter - Bilag 1, side 39, linje 10). Det er konkret og kan direkte iagttages, når man som lærer oplever at lykkes og se elevernes engagement, og behovet for *autonomi* opfyldes, når den enkelte kan lade sig inspirere af kollegaer i et reflekterende samarbejde, men fortsat har en mulighed at udøve en selvstændig praksis. Samtidig viser udsagnene, at lærerne finder motivation i de målbare og konkrete tegn på, at de lykkes. Dette understøtter Bøgh og Tønnesvangs forståelse af motivation som en proces, der både kræver faglig sammenhæng og en oplevelse af at bidrage meningsfuldt til skolens fælles opgave.

Men, i lærernes refleksioner bliver det tydeligt for mig, at motivation og meningsfuldhed ikke nødvendigvis er forbundet, som jeg antager. Mens motivation i høj grad kan stimuleres gennem læringsmiljøer, samarbejde og faglig udvikling, beskriver både Hanne og Peter meningsfuldhed som noget mere grundlæggende, som noget der ligger: ”*på et andet plan*”. Hanne formulerer det som: ”*meningsfuldhed er der eller, er der ikke*”, og som ikke nødvendigvis kan påvirkes direkte af os i ledelsen eller af de rammer, som stilles til rådighed. Peter beskriver, at han oplever en ”*grundlæggende meningsfuldhed*” som altid til stede, selv når motivationen måske ikke er der. Jeg opdager her, at der er flere måder at *være med* fænomenet meningsfuldhed på. Meningsfuldhed er for mine medforskere noget mere grundlæggende, som et mere eksistentielt *bagtæppe og fundamentalt* anliggende for det at være lærer. Som tidligere beskrevet argumenterer Sven

Brinkmann for, at meningsfuldhed kan forstås som et eksistentielt og etisk anliggende, der udspringer af menneskets forankring i fællesskabet, kultur og værdier. Det er ikke et produkt af præstation eller selvrealisering (Brinkmann, 2022). Her åbnes min analyse for, at motivation kan forstås som mere situeret og påvirkelig, mens meningsfuldhed for lærerne måske er et mere eksistentielt anliggende for deres arbejde og lærergerning.

Brinkmann understreger, at noget af det væsentligste, man kan gøre, er at tænke over sin tilværelse, og at tankefuldhed vokser, når man dvæler ved det, der betyder noget (Brinkmann, 2022). For både Hanne og Peter er denne dvælen knyttet til oplevelser, hvor arbejdet rækker ud over det faglige fx de relationelle episoder, svære situationer eller positive tilbagemeldinger fra elever og forældre. Peters beretning om mailen fra en mor viser dette tydeligt. Her oplever han meningsfuldhed, ikke fordi alt fungerer perfekt, men fordi han lykkes "*med at være i det svære*". Meningsfuldhed træder frem som en *væren*, dvs. som en følelse af at gøre en meningsfuld *forskel* som menneske og lærer for elever og forældre. Det viser for mig, at meningsfuldheden ikke blot ligger i de faglige og målbare resultater, men i de relationelle møder og værdimæssige aspekter af lærerrollen.

Hannes autoetnografiske beretning om oplevelsen med eleven Felix understøtter, hvordan den autoetnografiske metode kan give adgang til implicitte normer, rutiner og betydninger, som ellers kan være svære at få øje på for den enkelte. Erfaringer som er gjort med følelser, tanker og refleksioner i netop det øjeblik, som situationen udspillede sig (Alvesson, 2009). Autoetnografiske beskrivelser af hændelser kan synliggøre betydninger, som ellers ville være blevet overset. At anvende denne metode som udgangspunkt og forberedelse til refleksive læringsmiljøer er en mulighed. Erfaringen i vores undersøgelse er for mig at se, at Hanne stopper op og får *øje på noget*, som hun måske er *blind* for eller, som hun ellers blot ville registrere som en almindelig hverdagssamtale med en elev, fordi vi anvender en metode til at opdage eller genopdage meningsfulde øjeblikke i hverdagsinteraktioner i vores forskningsforløb. Det kan anvendes i videreudviklingen af refleksive læringsmiljøer.

Hannes skriftlige refleksion over: "*de små gode oplevelser i hverdagen*" peger på at meningsfuldhed for Hanne her knyttet til opmærksomhed, nærvær og evnen til at se betydningen af det, der ellers kunne gå ubemærket hen i en hverdag i et højt tempo. Mine medforskere peger på behovet for tid og rum til at tænke og tale om disse aspekter af arbejdet. "*Vi har sjældent tid til de dybere samtaler*" (Bilag1, side 40, linje 24), siger Peter i en af vores samtaler, og han beskriver,

hvordan hverdagen ofte bevæger sig for hurtigt til, at de kan fordybe sig i det, der gør arbejdet værdifuldt.

Her bliver Brinkmanns forståelser af tankefuldhed og dvælen særligt relevante nemlig, at langsom tænkning og fordybelse er nødvendige for at udvikle forståelsen af, hvad der er meningsfuldt i hverdagen og arbejdet. Jeg får her blik for, at refleksive læringsmiljøer, der knytter an til faglig udvikling, kan nære til motivation og mening, men skal de medvirke til at nære til den mere eksistentielle meningsfuldhed, skal de kunne noget *andet* og måske *mere*. Set i dette lys rummer refleksive læringsmiljøer et potentiale, der rækker ud over faglig udvikling. De kan også fungere som rum for det, man med Brinkmanns begreber kan kalde *tankefulde samtaler*, hvor lærerne sammen får mulighed for at *dvæle* ved meningsfulde hændelser og oplevelser og forstørre det meningsfulde, de oplever i praksis, da det er svært i: "*hverdagens stress og jag*", som Hanne udtrykker det i sin skriftlige feedback.

Begrebet *emergente samtaler* bliver ligeledes relevant, og her har vi for mig at se et uudnyttet potentiale dvs. de mere eksplorative og spontane opståede samtaler, som vi ikke på sammen vis kontrollerer og orkestrerer, skal vi give bedre mulighed for sker. Samtaler, der ikke er stramt strukturerede, men åbne, lyttende og undersøgende. Disse mere spontane dialoger kan skabe rum for nye forståelser, fordi de ikke kun fokuserer på mål og løsninger, men på oplevelser, værdier og det måske *uventede*.

For at udvikle læringsmiljøer, der nærer både indre motivation og meningsfuldhed, viser analysen, at refleksive læringsmiljøer formes bedst, når de både understøtter lærernes psykologiske behov for kompetence, autonomi, tilhørsforhold og mening, som understøtter motivation med baggrund i SDT-teorien og Bøgh/Tønnesvang og samtidig skaber plads til den emergente langsomme, dvælende, fælles reflekterende og tankefulde samtale, der kan styrke meningsfuldheden. Refleksive læringsmiljøer bør derfor organiseres, så de både *styrker faglighed* og *forstørre det meningsfulde*, som lærerne ellers har svært ved at komme frem til i hverdagens høje tempo. Jeg tror, at vi konkret kan lade os inspirere af de samtaler og det læringsforløb, som vi har haft i dette aktionsforløb og denne undersøgelse i vores forskningsgruppe. Hvis vi på samme vis skaber refleksive læringsforløb med mere semistrukturerede samtaler med fokus på, at lærerne tager udgangspunkt i hændelser og meningsfulde øjeblikke fra hverdagen, fx med udgangspunkt at metoden autoetnografiske beskrivelser og strukturer samtalerne med god tid til dvæle og tankefuldhed om disse

hverdagsberetninger. Så kan det medvirke til at nære motivation og meningsfuldheden hos den enkelte lærer.

Nedenstående afsnit er analyse af det andet tema: *Dannelse i professionslivet*

Tema: Dannelse i professionslivet

Jeg sporede tillige nogle *fund i min empiri*, som indikerede et *dannelsesaspekt*, og det pirrede min nysgerrighed, som jeg valgte at forfølge dvs. jeg rettede min opmærksomhed og abduktive genlytning mod det mine data *selv forsøgte at fortælle* om et *dannelsesspor* i samtalerne mellem Peter, Hanne og jeg. Konkret genlyttede jeg samtalerne for at samle flere af disse *fund*.

Analysen er bygget sådan op, at jeg nedenfor præsenterer uddrag fra vores samtaler i aktionsforskningsgruppen, hvor jeg sporede, at en opmærksomhed på selve dannelsesaspektet var væsentligt og særligt interessant. Derefter vil jeg analysere dem med min valgte teoretiske ramme.

Uddrag og citater fra samtalerne nedenfor viser, hvordan refleksive læringsrum kan åbne for dybere og nye forståelser af lærergerningen. Både Hanne og Peter udtrykker, at de oplever at disse samtaler giver dem et nyt sprog for lærergerningen. Begreber som dyder, karakterdannelse og dannelse som: at tage "*lidt store ord*" i munden, er stimulerende for egen forståelse af lærergerningen i et dannelsesperspektiv.

Udvalgt empiri fra samtaler i forskningsgruppen

Samtaleuddrag:

... "*Jeg kan mærke, at jeg tænker dybere over, hvorfor blev jeg lærer, og hvorfor er jeg stadig lærer? Da vi talte om formålet med folkeskolen og uddannelse og dannelse, tænkte jeg – det taler vi simpelthen for lidt med hinanden om – for vi er jo ikke bare undervisere, vel?*" (Hanne)

...*I vores projekt med center for karakterdannelse (note), synes jeg vi får et andet og bedre sprog for det, der er hele formålet med skolen – også i forhold til vores egen forståelse af "lærergerningen"* (Peter)...

Hanne responderer på Peter:

... ”ja, det gør godt, at få lov at tage de lidt ”store ord” i munden som fx værdier, dyder, karakterdannelse, kultur osv. (Hanne)...

... ”Der sker allerede noget nu, hvor vi sidder og snakker, altså når vi taler om det for så kommer jeg til at tænke dybere over begreberne og mit job som lærer – det i sig selv er meningsfuldt, hvis I forstår? (Peter)

... ”Vi kan sagtens tale mere med hinanden os lærere og også med ledelsen om, hvad dannelse er og hvordan vi arbejder med det aspekt og, hvordan vi forstår det sammen i hverdagen.” (Hanne)...

Brinkmann argumenterer for, at mennesker finder mening, når de kan forbinde deres handlinger med noget større (Brinkmann, 2022) og det er netop, hvad samtalerne åbner for her. Hanne udtrykker: *”Da vi talte om formålet med folkeskolen og uddannelse og dannelse, tænkte jeg – det taler vi simpelthen for lidt med hinanden om...”* At tale om skolens formål og dannelsesperspektivet i sig selv bliver meningsfuldt. Samtalen fungerer som et kulturelt og værdimæssigt (fælles) læringsrum.

”Der sker allerede noget nu...når vi taler, for så kommer jeg til at tænke dybere over begreberne”, siger Peter. På den måde bliver aktionsforskningsforløbet ikke blot et refleksivt læringsrum, men et refleksivt *dannelsesrum* for lærerne. Det fungerer som en ramme for samtaler, hvor de kan udfolde deres arbejde i en bredere forståelse i egen kultur. Det ser jeg kan sammenholdes med det, Brinkmann beskriver som bevægelsen mod *højnelse til humanitet gennem kultur*. Når lærerne undersøger deres egne oplevelser, værdier og møder med eleverne og i fællesskabet som kollegaer, deltager de i en kulturel samtale om, hvad det vil sige at være lærer, og hvad skolens mission og formål er.

Hanne udtrykker: *”Vi kan sagtens tale mere med hinanden os lærere og også med ledelsen om, hvad dannelse er, og hvordan vi arbejder med det aspekt og, hvordan vi forstår det sammen i hverdagen”*. Med inspiration fra Patricia Shaw skal vi understøtte mulighederne og forståelsen for de emergente *samtaler*, hvor internaliseringen af en dannelseskultur gennem deltagelse i refleksive samtaler lærerne imellem får gode vilkår. Dermed bliver refleksive læringsrum ikke kun et

udviklingsværktøj til faglig udvikling og praksisnær kompetenceudvikling, men en kulturforankret praksis, hvor lærerne gradvist internaliserer folkeskolens formål og dannelsesideal.

Hanne og Peter peger begge på, at sådanne samtaler er sjældne i skolens hverdag. Tidspres og organisatoriske strukturer begrænser muligheden for de dybere refleksioner. Jeg ser at vores etablerede *refleksive læringsmiljøer* således *også* kan fungere som *dannelsesrum* for skabelse af en fælles dannelseskultur, hvor lærerne oplever samhørighed og kollektiv identitet. Dermed kan dannelseskulturen få bedre vilkår for: at *rejse med i den travle hverdag af multiple krav og forventninger*, som jeg plæderede for tidligere i min opgave. Når lærerne føler sig som del af et meningsfuldt fællesskab og kultur, øges sandsynligheden for, at motivationen bliver forankret indefra og dermed være et konkret svar på, hvordan indre motivation kan næres og vedligeholdes i den komplekse og accelerende skolekontekst, lærerne skal agere i. Så skal refleksive læringsmiljøer på Birkhovedskolen i fremtiden bidrage til en mere eksistentiel meningsfuldhed, må de åbne for samtaler, hvor lærerne kan træde ind i et fælles kulturelt rum og forholde sig til skolens formål, værdier og dannelse.

Jeg vil i det næste afsnit diskutere, reflektere og forholde mig egen kritisk til min analyse valgte metoder.

Refleksion over analyse og metoder

Om forskergruppen

I min evaluering af mit undersøgelsesdesign bliver det klart for mig, at valget af mine medforskere dvs. lærere med længere erfaring har givet adgang til en dyb indsigt i praksis og hverdagslivet som lærer. Naturligt vil flere års erfaring som lærer give større forståelse af hverdagslivets kompleksitet i skolen og en højere grad af adgang til oplevelser og levede erfaringer med arbejdslivet som lærer i forhold til motivation og oplevelsen af mening og meningsfuldhed. Deltagelse af en lærer med kortere erfaring kunne have tilføjet andre perspektiver. En sådan deltager ville sandsynligvis have givet indsigt i, hvordan en lærer med kortere erfaring oplever motivation, meningsfuldhed og deltagelse i praksis, og hvordan de navigerer i de normer og forventninger, der eksisterer i skolen og i vores organisation. Det kunne have vist, hvordan en lærer med fx to års erfaring oplever de krav

og forventninger, som jeg plæderer for, at vi står i skolens hverdag, og hvordan de oplever mødet med de multiple krav og perspektiver på undervisningsopgaven og dannelse i bestræbelser på at få ”fodfæste” som nyuddannet lærer. De mere erfarne lærere, vil jeg antage, har i højere grad internaliseret normer og hverdagslivet, så deltagelse af en lærer med kortere erfaring kunne (måske) have givet et interessant sammenligningsperspektiv.

Blev forskergruppen for lille i antal? Det er der naturligvis ikke et entydigt svar på. Set i bakspejlet havde det givet flere forskellige oplevelser, erfaringer og perspektiver, hvis jeg havde inviteret 1-2 lærere mere med i min undersøgelse. Det var en overvejelse og refleksion fra min side inden projektet. Min tanke var i den forbindelse bl.a. at ved et mindre antal deltagere i gruppen, ville der være bedre muligheder for at skabe nærhed, tryghed og kvalitet i samtalerne, hvilket lykkedes i dette forløb. Set i bakspejlet og med min erhvervede erfaring fra forløbet, tror jeg, at vi også kunne have skabt samme nærhed og kvalitet med 1-2 deltagere mere.

Lederen som deltager og det tvivlsetiske

Min egen deltagelse som leder i samtalerne har været både en styrke og en udfordring. På den ene side gav det adgang til en dybere forståelse af feltet indefra, idet jeg som insider med erfaringer indefra feltet kunne aflæse konteksten og tolke situationer med en indsigt, som en ekstern forsker ikke ville have. På den anden side gjorde min ledelsesposition det til tider vanskeligt at fungere som ”neutral” facilitator. Dette blev fx tydeligt under det første møde og første samtalerunde, hvor jeg ubevidst begyndte at fortælle om en ”udfordring” i min ledelsespraksis, som relaterede til noget, som min medforsker Peter talte om. Medforskerne begyndte derefter at kommentere på min erfaring og oplevelse og samtalen kørte ud af en ”tangent”, hvor Peter og Hanne i højere grad blev optaget af min fortælling snarere end egne oplevelser. Det mindede mig om vigtigheden af at begrænse egne bidrag og i stedet stille nysgerrige, opklarende og uddybende spørgsmål, som kunne bringe deres erfaringer, oplevelser og nye perspektiver frem. Rollen som facilitator uden blot at blive ”mikrofonholder” måtte jeg løbende reflektere over og øve mig i.

Tvivlsetikken, som Brinkmann (2013) beskriver, blev central i processen og undervejs i samtalerne. Den tvivlsetiske tilgang kræver, at forskeren er åben over for de dilemmaer, der opstår undervejs, og accepterer, at der ikke findes én entydig sandhed i interaktionen med medforskerne. For mig betød det, at jeg skulle være opmærksom på både mine egne forforståelser og på de magtforhold, som min position som leder medførte. Jeg måtte til tider udholde usikkerhed og stille spørgsmål,

som kunne udfordre mine antagelser, samtidig med at jeg deltog som aktiv medskaber af samtalerne. Dette blev fx tydeligt, da Hanne delte sin frustration: ”for, vi har jo sjældent tilstrækkelig tid eller vilkår for at skabe kvalitetsundervisning...” (Bilag 1, side 2, linje 18). Jeg måtte her undlade at kommentere på dette som hendes leder og reflektere over, hvordan min rolle som leder kunne påvirke hendes åbenhed og samtidig forsøge at fremme en dialog, hvor hun kunne udfolde sin oplevelse uden at føle pres.

Meningsfuldhed som diskursiv disciplinering

I denne undersøgelse og under samtalerne med mine medforskere er betydningen af meningsfuldhed i lærerjobbet central. Med baggrund i Foucaults magtperspektiv og den diskursive magt (Fogsgaard og Elmholdt, 2014) får jeg øje på det perspektiv, at når meningsfuldhed sættes på ”dagsorden” fra min side, kan der tales om en magtudøvelse i *magt til* og styring fra min side, der kan have en iboende disciplinering af medarbejderne i sig. Fogsgaard og Elmholdt (Fogsgaard og Elmholdt, 2014) beskriver Foucaults diskursive magt som en form for blød magt, der virker gennem relationer, sprog, normer og meningsskabelse snarere end gennem direkte instruktioner. Magten udøves ved at definere, hvad der fremstår som legitim viden, ønskværdig adfærd og sprogligt væsentligt. Blød magt er derfor effektiv, fordi den opleves som meningsfuld og naturlig. Magten bliver usynlig, idet den virker indefra (Fogsgaard og Elmholdt, 2014). Undervejs taler Peter og Hanne om, at det er en ”lettelse” at tale om meningsfuldhed, og at det er givende at tage ”store ord” i munden og tale om meningsfuldhed. Jeg bliver her opmærksom på, at når jeg som leder taler om at arbejdspladsen og jobbet er en arena, hvor meningsfuldhed og følelsen af dette er væsentligt og betydningsfuldt, medvirker jeg måske til at skabe en *diskurs magt*, som kan have en ”disciplinerende” side i sig? Hvad gør det ved den lærer som ”blot” ønsker at gå på arbejde og passe sin undervisning med kvalitet, og dermed ”bare” gøre sit arbejde? Fogsgaard og Elmholdt (Fogsgaard og Elmholdt, 2018) taler om at ledelse bliver ”klam”, når den bevæger sig fra styring af arbejde til styring af medarbejderens indre liv fx følelser, værdier, identitet og motivation. Når engagement, passion og personlig mening gøres til ledelseskraav, overskrides grænsen mellem professionel rolle og privat selv (Fogsgaard og Elmholdt, 2018). Dette perspektiv vil jeg give en *tankefuld stund* og *dvæle* nærmere ved.

Endeligt vil jeg nu forsøge at samle mine analyse og delkonklusioner undervejs i en samlet konklusion af mit projekt og analyse af min problemformulering.

Konklusion

Analysen af samtalerne i aktionsforløbet, de autoetnografiske beretninger og de skriftlige feedback fra mine medforskere viser, at refleksive læringsmiljøer har et betydeligt potentiale for at styrke lærernes indre motivation, når de både understøtter de psykologiske grundbehov og skaber rum for oplevelsen af eksistentiel meningsfuldhed. Samarbejde i læringsforløb som fx vores fælles læringsfora: Fagdidaktisk Forum tydeliggør, hvordan behovet for kompetence, autonomi, tilhørsforhold og mening kan opfyldes gennem fælles faglig dialog, fælles udvikling af undervisning og deling af erfaringer. Når lærerne oplever, at de mestrer opgaverne, kan eksperimentere med nye idéer og samtidig bidrage til fællesskabets mål, styrkes deres indre motivation markant, som SDT-teorien og Bøgh/Tønnesvang fremhæver. Hanne beskriver fx, hvordan det at ”træne sammen” med kollegaer og opleve elevernes engagement gør arbejdet meningsfuldt og motiverende, mens Peter fremhæver, at motivation kan stimuleres gennem konkrete succesoplevelser i praksis.

Samtidig viser min analyse, at meningsfuldhed ikke altid er direkte koblet til motivation. Peter oplever meningsfuldhed som en ”*grundlæggende følelse*”, der eksisterer uafhængigt af daglige oplevelser, der indikerer, at han lykkes, mens Hanne taler om meningsfuldhed som noget, der ”*bare er der*”. Dette indikerer, at meningsfuldhed for lærerne rækker ud over faglige præstationer og snarere knytter sig til et eksistentielt fundament i lærergerningen dvs. en oplevelse af at gøre en meningsfuld forskel i mødet med elever, forældre og kolleger.

For mig at se kan refleksive læringsmiljøer udvikles til at nære indre motivation, når de ikke blot fokuserer på faglig udvikling og af kompetencer, men også skaber rum for langsom refleksion, dvælen og tankefulde samtaler om praksis, værdier, skolens formål og dannelse. Men, det kan blive en meget abstrakt samtale eller, måske snarere blot en d”god snak” og kvaliteten af samtalerne kan blive for tilfældig, hvis den ikke tager afsæt i noget konkret levede erfaringer og hverdagsoplevelser. Autoetnografiske beretninger viser sig i dette aktionsforskningsforløb som et godt og effektivt redskab og metode, fordi de synliggør oplevelser, tanker og følelser, som ellers kunne gå ubemærket hen i hverdagen. At indsamle og drøfte konkrete indsamlede *hændelser* i som den fælles ”genstand” bidrager til en relationel og fælles refleksion og styrker både lærernes indsigt i egen og andres praksis og deres hverdagsoplevelser af meningsfuldhed.

Et andet væsentligt fund fra analysen er det dannelsesperspektiv, som emergent og refleksiv dialog åbner for. Når lærere i læringsmiljøer får mulighed for at diskutere værdier, skolens formål og begreber som karakterdannelse og dannelse, skabes et kulturelt og værdimæssigt fællesskab, der kan styrke forståelsen af lærergerningen på et dybere plan. Som Peter og Hanne udtrykker det, giver det dem et nyt sprog for lærergerningen og mulighed for at reflektere over, hvorfor de blev lærere, og hvad deres arbejde som lærere egentlig handler om. Disse refleksioner peger på, at refleksive læringsmiljøer også kan fungere som dannelsesrum, hvor lærerne internaliserer folkeskolens værdier og idealer og oplever et meningsfuldt fællesskab, hvor dannelseskulturen kan ”rejse med” selv i en travl hverdag.

Analysen viser, at det ikke kun er de formaliserede, strukturerede læringsfora, der har værdi. Emergerende samtaler, som opstår spontant i dagligdagen, rummer et uudnyttet potentiale for at styrke både motivation og meningsfuldhed. Ved at skabe rammer, hvor sådanne samtaler kan ske – fx gennem semistrukturerede dialoger, der tager udgangspunkt i konkrete hændelser og beretninger fra hverdagssituationer kan refleksive læringsmiljøer give lærerne mulighed for at dvæle ved det meningsfulde, udforske værdier og internalisere dannelsesaspektet i praksis. Det kan som nævnt øves og trænes at anvende autoetnografiske beretninger fra hændelser i de mere strukturerede samtaler, og det at anvende hændelser kan måske ”sprede sig” til de mere spontane ad hoc emergente samtaler i organisationen.

Refleksive læringsmiljøer kan bidrage til både at nære vedvarende indre motivation og en dybere eksistentiel meningsfuldhed. De bliver ikke kun et værktøj til faglig udvikling, men også et kulturelt og dannelsesorienteret rum, hvor lærere kan internalisere skolens formål, værdier og idealer. Dermed kan jeg som leder, og vi som organisation og skole understøtte, at lærernes motivation og meningsfuldhed ikke blot er afhængig af ydre faktorer, men forankres som en del af deres professionelle identitet og daglige praksis og medvirke til ”højnelse til humanitet” i det kulturelle fællesskab, som vi er.

Litteraturliste

Alvesson, Mats (2009). At-home Ethnography: Struggling with closeness and closure

Brinkmann, Svend (2022). Tænk – til forsvar for et tankefuldt liv. Gyldendals forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder - en grundbog. Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, Svend (2013). Kvalitativ udforskning af hverdagslivet. Hans Reitzels Forlag. Kap. 2 og kap. 3

Brinkmann, Svend (2025). Karakterens byggesten. I Karakterdannelse - Højnelse til Humanitet. Forlaget Klim. Kap. 4

Center for karakterdannelse (CFK). www.karakterdannelse.dk (tilgået 27/12-2025)

Egholm, L. (2014). Videnskabsteori: perspektiver på organisationer og samfund. Hans Reitzels Forlag. Kapitel 9 (s. 171 - 186)

Fogsgaard, M.K., & Elmholdt, C.W (2014). Hård og blød magt i ledelse. I Magt i organisationer. (s. 16-44). Forlaget Klim

Fogsgaard, Elmholdt og Elmholdt (2018). Når ledelse bliver klam. I Det ækle. kap. 8. Akademisk Forlag

Frimann, Søren m.fl. (2020). Aktionsforskning - I et læringsperspektiv. Hans Reitzels Forlag. Kap. 1.

Frimann, Søren og Hersted, Lone (2020). Lederen som aktionsforsker. Forlaget Samfundslitteratur. Kap. 4.

Tønnesvang, Jan og Bøgh, Lotte m.fl. (2023). Mening og motivation. Forlag DJØF. Kap. 3 og 4.

Revsbæk, Line og Tanggaard, Lene (2018). Abduktiv lytning af kvalitative interviews. Fra Kvalitative analysemetoder i sundhedsforskning. Forlaget Klim

Ravn, Ib (2022). Selvbestemmelsesteorien, kap. 1 ”En teori om menneskers motivation og trivsel” og kap. 3 ”Behov for autonomi, kompetence og samhørighed”. Hans Reitzels forlag.

Shaw, Patricia (2002). Changing Conversations, I Organizations.

Trivselskommissionens afrapportering. Tilgængelig på: <https://uvm.dk/aktuelt/i-fokus/trivselskommissionen/udgivelser/afrapportering/>

Bilag

Bilag 1: Uddrag fra empiri

Bilag 1:

Uddrag af empirisk materiale fra samtaler:

Peter:

Det kan godt motivere mig at lykkes med undervisningen og et forløb i et fag, hvor jeg oplever elevernes engagement, og de lærer noget nyt. Men det er langt mere motiverende og driver mig mere, når jeg løser konflikter eller ser eleverne "vokse" som menneske. Så giver det jo rigtig mening at være lærer.

Hanne:

Når vi har fx Fagdidaktisk Forum (note), så synes jeg det er fedt at lære af mine kollegaer og udvikle undervisning sammen. At vi lærer nyt og afprøver i egen undervisning er fedt. Vi bliver ligesom et hold, der sammen skaber god undervisning for eleverne og "træner" det sammen – det er motiverende, og det gør vi heldigvis en del her på skolen.

Peter:

Gode kollegaer, godt samarbejde og en god ledelse er vigtigt for min motivation og for mig i hverdagen. Særligt samarbejdet med kollegaer og at vi udvikler noget sammen for eleverne styrker min indre glæde og motivation for mit arbejde.

Men, det er på et "andet plan" når noget føles meningsfuldt for mig – det er større end bare et fedt arbejde.

Peter:

Meningsfuldheden bliver ofte synlig for mig, tror jeg, i dialog med elever og forældre, når det handler om deres udvikling som mennesker fx., når der konflikter eller en elev er ked af noget.

Det er bare mindre væsentligt, men selvfølgelig vigtig og nødvendigt, når jeg giver feedback på elevens faglige status og karakterer. Det kan motivere mig at lykkes med elevernes læring i fag, men det er jo langt vigtigere, at de bliver gode og hele mennesker.

Hanne:

Jeg kan ikke rigtigt få hold på det der med motivation og indre motivation. Hvor kommer den drivkraft fra, som jeg føler. Hvad er det, der driver mig? For ca. ét år siden havde jeg jo som I ved 25-års jubilæum. I den forbindelse tænkte jeg over, og det samme gør jeg nu: "jeg kan bare ikke gøre andet" Det er sådan, det er for mig. Jeg savnede virkelig mit lærerjob, da jeg holdt orlov ét år - for snart 5 år siden.

Hvis det ikke gav mening ville jeg nok have det anderledes.

Motivation kan sådan drøftes og diskuteres, og vi kan være se forskelligt på det, men meningsfuldhed er der eller, er der ikke, tænker jeg umiddelbart.

Den indre motivation kan andre og I som ledelse medvirke til at styrke betingelserne for, men I kan ikke påvirke følelsen eller oplevelsen af meningsfuldhed, det mener jeg egentlig ikke, at I kan.

Peter:

Begreber meningsfuldhed, motivation og indre motivation tænker jeg egentlig ikke nødvendigvis hænger sammen. Jeg føler faktisk en grundlæggende meningsfuldhed i forhold til mit arbejde som lærer – som altid er der.

Det er drivkraften, man kan måske ikke adskille det? Jeg kan ikke altid se mening med mit arbejde eller, er ikke altid sådant 100% motiveret. Men, jeg tror, at jeg har en grundlæggende drivkraft, som er, at det ER meningsfuldt, det jeg gør som lærer.

Peter:

For det meste taler vi om noget vi skal fixe eller løse noget i hverdagen med elever eller forældre eller vi skal planlægge undervisningen. Vi har sjældent tid til de dybere samtaler...(vi sider alle tre stille lidt) ...

Hanne:

Nej, hverdagen kører jo bare afsted og vi trænger sørme til at sænke tempoet lidt og "fintænke" for, vi har jo sjældent tilstrækkelig tid eller vilkår for at skabe kvalitetsundervisning... (vi smiler alle tre højt)...

Bare det at vi nu taler om formålet med skolen, det skaber nye tanker om min hverdag. Der sker allerede noget nu, hvor vi sidder og snakker, altså når vi taler om det for så kommer jeg til at tænke dybere over begreberne og mit job som lærer – det i sig selv er meningsfuldt, hvis I forstår?

Autoetnografiske beretninger:

Hanne:

Det er om et møde med en elev, som jeg tidligere har haft i flere år her på skolen, og som nu går på et ældre klassetrin. Et tilfældigt møde i en pause på skolen. Jeg spørger Felix; hvordan det går, og han svarer: "det går rigtig godt, Hanne". Jeg er så glad for at lære og gå i skole. Jeg kan faktisk ikke få nok af det", siger han og smiler

Jeg blev så glad og fyldt med glæde resten af dagen (Hanne griner og klapper i hænderne) for, jeg kan jo huske, hvor ulykkelig han var i de første år i skolen, og fx slog han hovedet i væggen og blev hentet hjem fra skole af sin far mange gange.

Han havde sådan en fantastisk glød i øjnene, da han sagde det til mig (Hanne lyser selv op i et stort smil og glad ansigt). "Det bliver helt fysisk for dig nu, siger Peter, og smiler. "Ja, det gør det faktisk, svarer Hanne. Det var simpelthen et skønt øjeblik mellem Felix og mig sådan helt tilfældigt og blot et minut eller to.

Hanne fortsætter: Og så tænkte jeg ved mig selv senere på dagen. Det kan godt være Hanne, at du synes, at det er svært nede på 1. årgang lige nu (griner), men det lønner sig en dag.

En kollega sagde engang til mig; gør tiden til din ven og vær tålmodig - dit arbejde bærer frugt.

Eksempelvis i dag, hvor jeg var forberedt til tænderne i 1. klasse og "tegnede og fortalte" på tavlen, så faldt det alligevel helt til jorden og undervisningen virkede bare ikke (griner igen).

Men, så tænkte jeg på vej herover til jer, at det jo ikke er det, jeg skal måle mig selv på. Forstår I mig? Altså mine egne succeskriterier gør mig nok blind for det jeg sagde før dvs. at man må gøre tiden til sin ven, og have det lange blik på i vores arbejde med børn.

Autoetnografiske beretninger (uddrag)

Peter:

Jeg fik en meningsfuldhedsoplevelse, da jeg modtog en mail fra en mor til en elev i min klasse. Moren skrev, at ofte fortalte hendes datter om konflikter i klassen mellem klassens elever og at der var sket det ene og det andet. Men, hendes datter siger så ofte efterfølgende: "Men, det har Peter ordnet, så er nu det godt igen." Moren skrev videre i mailen, at hun anerkendte mit gode og store arbejde for eleverne og at hendes datter var så glad for at komme i skole på trods af konflikter mellem klassekammerater.

Jeg blev både stolt og glad, men mest af alt så tænkte jeg: det ikke nødvendigvis, når vi har "skuldrene nede" og alle elever er i flow, at vi får følelsen af meningsfuldhed eller bliver bekræftet i meningsfuldhed. Måske det netop når man eller rettere jeg "lykkes med at være i det svære", at jeg kan mærke meningsfuldhed.

Peter:

Da jeg var ude i en pause med vores elever i legepatruljen (note). Altså, at se de ældre elever sammen med de yngste elever, og se de elever, som jeg har undervist, hjulpet og givet tryghed til at tage opgaven blomstrer og væres så gode ved de yngste elever.

Det gjorde mig både stolt af mit arbejde og tilfreds, men jeg tænkte også over, at lige det her, det der sker nu Peter, er altså meningsfuldt for dig og større end bare "godt arbejde".

Jeg tænker på meningsfuldhed som mere kvalitativt, og nu er jeg opmærksom på de kvalitative "spor", som jeg er en del af at skabe i hverdagen.

Uddrag fra skriftlige feedback efter forløbet:

Hanne:

Jeg er blevet mere opmærksom på, hvor meget de "små gode" oplevelser i hverdagens stress og jag betyder for, hvordan jeg oplever arbejdsglæde og meningsfuldhed. Der skal i virkeligheden ikke så meget til, og det er næsten altid muligt at komme i tanke om meningsfulde oplevelser i løbet af en arbejdsdag.

I en hverdag med højt tempo og fokus på uro, konflikter, elever der mistrives og manglende tid til at forberede kvalitetsfuld undervisning, skal man til tider kigge langt efter det motiverende og det meningsfulde - medmindre man får mulighed for at kigge efter netop det.

Hold da op, hvor er det spændende og givende at være med til det her, Lars. Jeg kan mærke, at jeg tænker dybere over, hvorfor blev jeg lærer, og hvorfor er jeg stadig lærer? Da vi talte om formålet med folkeskolen og uddannelse og dannelse, tænkte jeg – det taler vi simpelthen for lidt om med hinanden om – for vi er jo ikke bare undervisere, vel?

Vi kan sagtens tale mere med hinanden os lærere og også med ledelsen om, hvad dannelse er og hvordan vi arbejder med det aspekt og, hvordan vi forstår det sammen i hverdagen.

Mange af mini kollegaer vil elske at vi havde mere tid til at have samtaler, som dem vi har haft her. Da jeg fortalte Charlotte (kollega) om, at jeg var med i det her, sagde hun. Fedt, mand – det må da være meget fedt at være med til (griner Hanne)

Peter:

Eftertanke - det er præcist, hvad dette forløb har tilladt mig at gøre . Derfor finder jeg det yderst hensigtsmæssigt (måske endda nødvendigt) at implementere et lignende forløb til hele personalegruppen. problemerne ved vores arbejde har vi ikke brug for hjælp til tænker over eller huske på. Det kommer helt af sig selv.

Men der er nok brug for en facilitering af møder og rammer, der tillader os at tænke dybere over selve drivkraften i vores profession - meningsfuldheden - for os selv i vores hverdag som lærere

Det meningsfulde er som regel resultatet af hårdt, udfordrende og energidrænende arbejde, mens det "her-og-nu-motiverende" for mig er følelsen af at være i flow - en fornemmelse af at glemme tid og sted, og hvor alt bare tilsyneladende går op i en højere enhed.

Det betyder dog ikke, at det meningsfulde ikke er med til at motivere mig. Der er blot tale om en anden form for motivation. Måske det at "der er mening med galskaben"

Vi anvender selv meget begrebet trivsel for eleverne og for os selv. I vores projekt med center for karakterdannelse (note), synes jeg vi får et andet og bedre sprog for det, der er hele formålet med skolen – også i forhold til vores egen forståelse af "lærergerningen", hvis man kan sige det sådan.

... uden samtalen og dialogen havde jeg nok ikke været så opmærksom på det, som jeg bliver nu.

Eftertanke - det er præcist, hvad dette forløb har tilladt mig at gøre . Derfor finder jeg det yderst hensigtsmæssigt (måske endda nødvendigt) at implementere et lignende forløb til hele personalegruppen. problemerne ved vores arbejde har vi ikke brug for hjælp til tænker over eller huske på. Det kommer helt af sig selv.

Men der er nok brug for en facilitering af møder og rammer, der tillader os at tænke dybere over selve drivkraften i vores profession - meningsfuldheden - for os selv i vores hverdag som lærere