
Refleksiv kommunikation mellem læring og selektion

Et systemteoretisk perspektiv på refleksionspraksisser i læreruddannelsen

Preben Olund Kirkegaard

Resumé

Refleksion indtager en central position i læreruddannelsen som bindeled mellem teori, praktik og professionel dømmekraft. Denne artikel analyserer refleksion som vurderingspraksis med afsæt i et systemteoretisk perspektiv og argumenterer for, at koblingen mellem refleksion og vurdering indebærer en strukturel spænding. Med afsæt i Niklas Luhmanns teori om kommunikation og funktionel differentiering analyseres, hvordan refleksiv kommunikation ændrer funktion, når den indgår i uddannelsessystemets samtidige orientering mod læring og selektion. Artiklen viser, hvordan refleksiv kommunikation forskydes fra primært at understøtte læring til samtidig at indgå som grundlag for selektion, når den bliver genstand for vurdering. På denne baggrund diskuteres konsekvenserne for refleksionskompetence, tillid og professionsudvikling. Det konkluderes, at refleksion som læringskommunikation bør funktionelt differentieres fra vurdering som selektionskommunikation for at bevare sit pædagogiske potentiale.

Nøgleord

refleksiv kommunikation, vurderingspraksis, systemteori, professionel dømmekraft.

Abstract

Reflection occupies a central position in teacher education as a link between theory, practice, and professional judgement. This article analyses reflection as an assessment practice from a systems theory perspective and argues that the coupling of reflection and assessment entails a structural tension. Drawing on Niklas Luhmann's theory of communication and functional differentiation, the article examines how reflective communication changes function when it becomes part of the education system's simultaneous orientation towards learning and selection. The analysis demonstrates how reflective communication shifts from primarily supporting learning to simultaneously serving as a basis for selection when it becomes subject to assessment. On this basis, the article discusses the implications for reflection competence, trust, and professional development. It concludes that reflection as



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 16 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.164952

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

learning communication should be functionally differentiated from assessment as selection communication to preserve its pedagogical potential.

Keywords

reflective communication, assessment practices, systems theory, professional judgement.

Indledning

Refleksion indtager en central position i læreruddannelsen som bindeled mellem teori, praktik og professionel dømmekraft. Studerende forventes at reflektere for at lære, og deres refleksion anvendes samtidig som dokumentation for professionel udvikling (Korthagen, 2017; OECD, 2019; European Commission, 2013). I læreruddannelsens praksis indgår refleksion på mange måder, herunder også i portfolioarbejde, praktikforløb, vejledning og professionsopgaver, og forstås typisk som et middel til at forbinde erfaring, teori og fremtidig handling (Schön, 1983). Parallelt hermed er refleksion blevet institutionaliseret som vurderingsform. Studerende bedømmes på refleksive tekster, mundtlige refleksioner og dokumentation af refleksive processer, ofte med henvisning til læringsmål, kriterier og rubrikker. Dermed tilskrives refleksion en dobbelt funktion. Som åben, undersøgende læringsproces og som grundlag for beslutninger om progression og beståelse.

Denne dobbelte funktion fremstår ofte som uproblematisk, men indebærer analytisk set en spænding mellem forskellige forventninger til refleksion. På den ene side forventes refleksion at være åben, undersøgende og orienteret mod usikkerhed. På den anden side skal den fremtræde sammenhængende, fagligt legitim og vurderingsbar.

Artiklen tager udgangspunkt i en præmis, som ofte forbliver implicit. Med et systemteoretisk perspektiv kan refleksion ikke forstås som et direkte vindue til den studerendes erkendelse, men må analyseres ud fra de kommunikative former, hvori refleksion gøres socialt tilgængelig. Med afsæt i Niklas Luhmann forstås sociale systemer som kommunikation, ikke som handlinger eller mentale tilstande. Kommunikation etableres gennem tre indbyrdes forbundne selektioner – information, meddelelse og forståelse – hvorved mening produceres og videreføres (Luhmann, 2000). Når studerende reflekterer, bliver det derfor ikke deres erkendelse som sådan, der er tilgængelig i uddannelsessystemet, men den refleksive kommunikation, hvori refleksion kommer til udtryk. Det er denne kommunikation, der kan iagttages, fortolkes og vurderes.

På denne baggrund undersøger jeg, hvordan vi teoretisk kan forstå refleksion, når den indgår i både lærings- og vurderingsformål, og hvilke konsekvenser dette har for forståelsen af refleksion som læringspraksis, og hvordan der sker en funktionel forskydning af refleksiv kommunikation, når den kobles til vurdering. Denne forståelse har en væsentlig konsekvens for analysen af refleksion. Det, der bliver tilgængeligt i uddannelsessystemet, er ikke den studerendes erkendelse som psykisk proces, men den refleksive kommunikation, der frembringes gennem kommunikative selektioner og kan iagttages, fortolkes og vurderes. Artiklens centrale spørgsmål er:

Hvad sker der med refleksion, når den ikke blot skal understøtte læring, men også fungere som grundlag for vurdering?

Jeg argumenterer i denne artikel for, at spændingen mellem refleksion og vurdering i læreruddannelsen ikke først og fremmest må forstås som et didaktisk problem, men som et strukturelt forhold. Det betyder, at artiklen ikke undersøger, hvordan refleksion kan forbedres gennem ændrede undervisningsformer, tydeligere vurderingskriterier eller mere hensigtsmæssige opgaveformuleringer. I stedet undersøger jeg, hvordan refleksion ændrer funktion, når den indgår i uddannelsessystemets samtidige orientering mod læring og selektion.

Mit analytiske udgangspunkt er et systemteoretisk perspektiv inspireret af Niklas Luhmann. Med dette perspektiv flyttes opmærksomheden fra refleksion som individuel erkendelsesproces til refleksion som kommunikation. Det analytiske spørgsmål bliver dermed ikke, hvad refleksion er som psykologisk proces, men hvordan refleksiv kommunikation produceres, iagttages og vurderes inden for uddannelsessystemets kommunikative betingelser.

Jeg udvikler derfor artiklens argumentation i fire skridt.

For det første redegør jeg for den eksisterende forskning om refleksion i læreruddannelsen og viser, at spændingen mellem refleksion og vurdering overvejende forstås som et didaktisk spørgsmål. Dermed identificeres det forskningsmæssige hul, som artiklen adresserer.

For det andet udvikler jeg den systemteoretiske analyseramme. Med afsæt i Luhmanns teori om kommunikation introducerer jeg begreberne *refleksiv kommunikation* og *funktionel forskydning* som analytiske kategorier. Disse begreber gør det muligt at analysere, hvordan den samme refleksive

kommunikation får forskellige funktioner, afhængigt af om den indgår i lærings- eller selektionskommunikation.

For det tredje analyserer jeg, hvordan refleksiv kommunikation funktionelt forskydes, når den bliver genstand for vurdering. Jeg argumenterer for, at denne forskydning ikke skyldes utilstrækkelig didaktik eller mangelfuld refleksionskompetence, men er en konsekvens af, at uddannelsessystemet samtidig skal understøtte læring og foretage selektion.

For det fjerde diskuterer jeg de didaktiske implikationer af analysen. Jeg argumenterer for, at arbejdet med refleksion i læreruddannelsen må organiseres gennem en tydeligere funktionel differentiering mellem læringskommunikation og selektionskommunikation. En sådan differentiering skaber bedre betingelser for, at refleksion kan fastholde sin funktion som undersøgelse af praksis, samtidig med at vurdering kan opretholde sin funktion som beslutningskommunikation.

På denne baggrund er artiklens overordnede sigte ikke at udvikle endnu en teori om refleksion, men at introducere *funktionel forskydning* som en analytisk kategori til at forstå, hvordan refleksiv kommunikation ændrer funktion, når den kobles til vurdering i uddannelsessystemet.

State of the art

På tværs af forskningen fremstår refleksion som et centralt begreb i forståelsen af læring og professionsudvikling. Begrebet har rødder i en pragmatisk tradition, hvor refleksion forstås som en undersøgelsesproces, der forbinder erfaring og tænkning (Dewey, 1933), og videreføres i professionsforskningen som en praksis, hvor professionelle udvikler dømmekraft gennem systematisk bearbejdning af erfaring (Schön, 1983; Rodgers, 2002). På denne baggrund etableres refleksion i store dele af litteraturen som et centralt pædagogisk ideal og som en væsentlig forudsætning for læring og professionsudvikling.

Med henblik på at skabe overblik over forskningsfeltet organiserer jeg i det følgende litteraturen i tre analytiske retninger. Denne systematisering er min egen og tjener som et analytisk greb til at synliggøre forskellige forståelser af refleksionens karakter og funktion i læreruddannelsen. De tre retninger er ikke gensidigt udelukkende, men repræsenterer forskellige teoretiske og analytiske betoning af refleksionens rolle.



Refleksion som læringspraksis

En første og dominerende retning forstår refleksion som en central læringspraksis, hvor erfaring bearbejdes med henblik på udvikling af professionel dømmekraft og praksisnær undersøgelse (Darling-Hammond et al., 2017). Refleksion fremstår her som en proces, der muliggør kobling mellem teori og praksis og understøtter udviklingen af handlingskompetence.

Inden for denne tradition betones refleksionens åbne og undersøgende karakter. Refleksion forstås som et rum for arbejde med usikkerhed, alternative perspektiver og foreløbige forståelser. Samtidig antages det implicit, at refleksion giver adgang til den studerendes læring og erkendelse og dermed kan fungere som indikator for professionel udvikling. Denne antagelse danner ofte grundlag for, at refleksion også anvendes som dokumentation for læring, uden at spændingen mellem disse funktioner ekspliciteres.

Refleksion som kompetence

En anden retning behandler refleksion som en kompetence, der kan udvikles, trænes og vurderes gennem didaktisk design og institutionelle rammer (Chan & Lee, 2021). Her forskydes opmærksomheden fra refleksion som en åben undersøgelsesproces til refleksion som en kompetence, der kan operationaliseres, beskrives gennem kriterier og integreres i læringsmål og vurderingspraksisser.

I denne forskning objektiveres refleksion som en kompetence, der kan identificeres, udvikles og evalueres på linje med andre professionelle kompetencer. Refleksion fremstår dermed som et forholdsvis stabilt genstandsområde for undervisning og vurdering, hvor bestemte former for refleksion beskrives som mere udviklede, kvalificerede eller professionelle end andre. Samtidig peger forskningen på, at refleksion ikke udfolder sig uafhængigt af sin kontekst, men formes af de institutionelle forventninger, feedbackformer og vurderingskriterier, den indgår i.

Dermed etableres en forståelse af refleksion som situeret og kontekstafhængig. Den grundlæggende antagelse fastholdes imidlertid, at refleksion kan fungere som et forholdsvis stabilt og vurderingsbart udtryk for læring og professionel udvikling, forudsat at de didaktiske rammer understøtter denne proces.

Refleksion i vurderingssammenhænge

En tredje retning retter eksplicit opmærksomheden mod refleksion i vurderingssammenhænge. Her dokumenteres det, at refleksion ændrer karakter, når den indgår i evaluering og bedømmelse.

Studier viser, at refleksion i sådanne sammenhænge i høj grad formes af institutionelle forventninger og vurderingskriterier (Boud & Molloy, 2013; Ajjawi & Boud, 2018). Studerende orienterer sig mod det, der fremstår legitimt og genkendeligt inden for vurderingsrammen, og refleksion bliver dermed mindre et udtryk for undersøgelse og mere en strategisk tilpasning.

Som det formuleres af Ajjawi & Boud, engagerer studerende sig ofte i refleksion, der er "aligned with assessment expectations rather than genuine inquiry" (2018, s. 1112). Tilsvarende beskriver Chan & Lee refleksion som en "performance shaped by institutional expectations" (2021, s. 395), hvor refleksive udsagn i stigende grad fremstår som tilpassede fremstillinger af kompetence.

Disse studier peger samlet på, at refleksion ikke fungerer som et neutralt vindue til læring, men som en situeret praksis, der formes af de institutionelle sammenhænge og vurderingslogikker, den indgår i. Samtidig viser litteraturen forskellige forklaringer på, hvordan denne påvirkning finder sted.

Nogle studier fremhæver strategisk tilpasning og viser, hvordan studerende orienterer deres refleksion mod de former, de forventer bliver anerkendt og belønnet i vurderingssituationen (Ajjawi & Boud, 2018). Refleksion bliver dermed ikke alene et udtryk for læring, men også en strategi for at navigere i uddannelsessystemets forventninger.

Andre studier betoner den normative formning af refleksion og viser, hvordan bestemte forståelser af, hvad der tæller som "god" eller "dyb" refleksion, gradvist etableres gennem undervisning, vejledning og vurderingskriterier (Chan & Lee, 2021). Refleksion formes således af de normer og kvalitetsforestillinger, der præger uddannelseskonteksten.

En tredje gruppe af studier retter opmærksomheden mod betydningen af didaktisk design og feedbackprocesser. Her undersøges, hvordan opgaveformuleringer, feedbackpraksisser og vurderingsdesign kan understøtte studerendes refleksion og udvikling af refleksionskompetence (Boud & Molloy, 2013). Fokus er på, hvordan uddannelsens rammer kan fremme mere kvalificerede refleksionsprocesser.

På tværs af disse variationer behandles spændingen mellem refleksion og vurdering imidlertid overvejende som et didaktisk spørgsmål. Den fælles antagelse er, at udfordringerne kan reduceres gennem bedre opgaveformu-



leringer, tydeligere vurderingskriterier, mere kvalificeret feedback eller et mere hensigtsmæssigt didaktisk design. Dermed bliver den centrale analytiske interesse, hvordan refleksion kan understøttes og forbedres inden for de eksisterende uddannelsesrammer, snarere end hvordan vurdering grundlæggende ændrer refleksionens funktion.

Samlet vurdering og forskningsmæssigt hul

På tværs af de tre retninger fremstår refleksion som både læringspraksis, kompetence og vurderingsobjekt. Samtidig peger især den tredje retning på en grundlæggende spænding mellem refleksionens funktion som undersøgelse og som vurderingsgrundlag.

Samlet peger forskningen på en spænding mellem refleksion som undersøgelse og som vurderingsgrundlag. Denne spænding behandles imidlertid overvejende som et didaktisk spørgsmål om design, feedback og kriterier og tidligere forskning beskriver denne forskydning didaktisk.

Teoretisk ramme – Fra refleksion til refleksiv kommunikation

I dette afsnit begrundes jeg valget af et systemteoretisk perspektiv med afsæt i Niklas Luhmanns teori om sociale systemer. Formålet er at etablere en analyseramme, der gør det muligt at undersøge, hvordan refleksion får forskellige funktioner, når den indgår i uddannelsessystemets kommunikation.

Luhmanns systemteori tager udgangspunkt i, at samfundet består af funktionelt differentierede sociale systemer, som reproducerer sig selv gennem kommunikation (Luhmann, 1995). Sociale systemer forstås ikke som fællesskaber af mennesker, men som netværk af kommunikation, der udvikler deres egne måder at skabe mening og reducere kompleksitet på. Et centralt udgangspunkt er derfor sondringen mellem system og omverden samt antagelsen om, at sociale fænomener må analyseres ud fra de kommunikative sammenhænge, de indgår i.

Det systemteoretiske perspektiv adskiller sig dermed fra de refleksionsteorier, der primært interesserer sig for refleksion som en individuel erkendelses- eller læringsproces. I stedet flyttes den analytiske opmærksomhed til de kommunikative betingelser, hvorigennem refleksion bliver formuleret, iagttaget og tillagt betydning i uddannelsessystemet. Netop denne forskydning af analysens genstand gør systemteorien særligt velegnet til at undersøge forholdet mellem refleksion og vurdering.

På denne baggrund udfolder jeg først de systemteoretiske begreber, der er nødvendige for analysen – herunder operativ lukkethed, kommunikation og andenordens iagttagelse. Herefter introducerer jeg begrebet *funktionel forskydning* som artiklens analytiske kategori til at analysere, hvordan refleksiv kommunikation ændrer funktion, når den kobles til uddannelsessystemets selektionskommunikation.

Funktionel forskydning

Til dette formål introduceres funktionel forskydning som en analytisk kategori. Begrebet betegner den ændring i refleksiv kommunikations funktion, der finder sted, når den samme kommunikation bevæger sig fra primært at understøtte læring til samtidig at indgå som grundlag for uddannelsessystemets selektion. Funktionel forskydning retter dermed ikke opmærksomheden mod ændringer i den studerendes refleksion som psykisk proces, men mod de ændrede forventningsstrukturer, der former refleksiv kommunikation i henholdsvis lærings- og selektionskommunikation.

Operativ lukkethed og kommunikation

Det systemteoretiske perspektiv indebærer, at undervisning, læring og vurdering ikke analyseres som direkte forbundne størrelser, men som forskellige former for kommunikation i et funktionelt differentieret socialt system (Luhmann, 1995). Læring og refleksion finder sted i det psykiske system – dvs. i bevidstheden – mens uddannelsessystemet opererer gennem kommunikation. Psykiske og sociale systemer er operativt lukkede og deler derfor ikke operationer (Luhmann, 1995).

Konsekvensen er, at undervisere ikke har adgang til den studerendes refleksion som psykisk proces, men alene til den kommunikation, hvori refleksion kommer til udtryk. Analysen retter derfor opmærksomheden mod refleksiv kommunikation, dvs. de kommunikative former, hvorigennem refleksion bliver socialt tilgængelig og dermed kan indgå i undervisning, feedback og vurdering.

Refleksion som andenordens iagttagelse

Med Luhmann forstås iagttagelse som en selektiv operation, hvor noget markeres i forskel til noget andet. Enhver iagttagelse bygger derfor på distinktioner og kunne have været foretaget anderledes. Refleksion kan på denne baggrund forstås som andenordens iagttagelse – iagttagelse af iagttagelser. Refleksion handler således ikke blot om at beskrive en situation, men om



at undersøge, hvilke perspektiver og distinktioner der ligger til grund for beskrivelsen, og hvordan situationen kunne iagttages anderledes.

Analysen retter sig derfor ikke mod den studerendes indre refleksion, men mod den reflektive kommunikation, hvori sådanne andenordens iagttagelser formuleres og gøres tilgængelige i uddannelsessystemet.

Vurdering som beslutningskommunikation

Når reflektiv kommunikation indgår i uddannelsessystemet, bliver den samtidig genstand for vurdering. Med Luhmann kan vurdering forstås som beslutningskommunikation, hvor kompleksitet reduceres gennem selektion mellem muligheder, f.eks. bestået/ikke-bestået eller tilstrækkelig/utilstrækkelig (Luhmann, 2006; 2018). Uddannelsessystemet forener således to forskellige funktioner. Læring og selektion.

Når reflektiv kommunikation bliver genstand for vurdering, sker der en funktionel forskydning. Den samme reflektive kommunikation orienteres ikke længere udelukkende mod undersøgelse af praksis, men også mod de selektionskriterier, der gør den legitim og vurderingsbar inden for uddannelsessystemets selektionskommunikation.

Dermed adresseres artiklens centrale analytiske spændingsfelt. Reflektiv kommunikation i læringssammenhænge er orienteret mod udforskning af alternative iagttagelser, mens vurderingskommunikation er orienteret mod beslutning og selektion. Når de to kommunikationsformer kobles, sker der en funktionel forskydning. Denne forskydning er ikke en utilsigtet bivirkning af vurdering, men en konsekvens af uddannelsessystemets samtidige orientering mod læring og selektion.

Refleksiv kommunikation i vurderingssammenhæng – analyse af to eksempler

I det følgende anvendes den systemteoretiske ramme til at analysere, hvordan refleksion får forskellig funktion, når den indgår i læreruddannelsens praksis. Pointen er ikke at opstille en ny typologi over refleksion, men at vise, hvordan reflektiv kommunikation kan antage forskellige former afhængigt af, om den primært indgår i en læringsorienteret eller en vurderingsorienteret sammenhæng. Afsnittet analyserer derfor ikke refleksion som indre proces, men de kommunikative former, hvorigennem refleksion gøres synlig, genkendelig og mulig at vurdere.

Forskellen kan illustreres gennem to fiktioniserede uddrag fra en praktikopgave, hvor en lærerstuderende reflekterer over et gruppearbejde i undervisningen. Forskellen ligger ikke i, om der "er" refleksion eller ej, men i, hvordan refleksionen kommunikativt formes.

I det første uddrag formulerer den studerende sig således:

Jeg oplevede, at flere elever ikke deltog aktivt i gruppearbejdet. Jeg er i tvivl om, hvorvidt opgaven var for åben, eller om jeg ikke fik tydeliggjort forventningerne. Set i lyset af teorien om kognitiv aktivering kunne jeg have arbejdet mere med at strukturere opgaven. Samtidig er jeg usikker på, om det ville have begrænset elevernes deltagelsesmuligheder.

Her fremstilles situationen som åben og flertydig. Den studerende markerer usikkerhed, afprøver flere mulige forklaringer og iagttager egen undervisning gennem et fagligt begreb. Kommunikationen stabiliserer ikke straks én forklaring, men holder flere iagttagelser åbne. Måske var opgaven for åben; måske var forventningerne uklare; måske ville mere struktur både kunne støtte og begrænse elevernes deltagelse. Med Luhmanns begreb kan dette forstås som refleksiv kommunikation, hvor den studerende iagttager egne iagttagelser og gør dem til genstand for videre bearbejdning.

Det er vigtigt at præcisere, at en sådan usikker kommunikation godt kan vurderes. Usikkerhed er ikke i sig selv uforenelig med vurdering. Tværtimod kan usikker kommunikation være fagligt kvalificeret, hvis den er analytisk begrundet, begrebsligt informeret og viser, hvordan alternative fortolkninger kan åbne for nye handlemuligheder. Det problematiske opstår først, hvis vurderingen efterspørger entydig progression, sikkerhed og afrundede konklusioner på en måde, der gør usikkerhed til et tegn på utilstrækkelighed. Spørgsmålet er derfor ikke, om usikkerhed kan vurderes, men efter hvilke kriterier den vurderes. Hvis usikkerhed vurderes som analytisk arbejde med kontingens, kan den understøtte refleksionens læringsfunktion. Hvis usikkerhed derimod vurderes som mangel på kompetence, vil den studerende have stærke grunde til at nedtone den.

Det andet uddrag kunne lyde: "Jeg arbejdede med tydelig struktur og kognitiv aktivering i gruppearbejdet. Eleverne blev engageret, og jeg tilpassede løbende undervisningen med fokus på differentiering og progression. Dette viser min evne til at koble teori og praksis."



Også her kommunikerer der reflektivt, men formen er en anden. Situationen fremstilles mere stabilt og progressionsorienteret. Den studerende viser sammenhæng mellem teori, handling og resultat, og teksten fremstår umiddelbart mere vurderingsbar. Den rummer tydelige markører for faglig legitimitet. Teori, differentiering, progression og kobling mellem teori og praksis. Det gør teksten lettere at vurdere efter gængse kriterier som sammenhæng, begrebsanvendelse og professionsrettet begrundelse. Samtidig reduceres flertydigheden. Det uafklarede, det tvivlsomme og det alternative træder i baggrunden.

Forskellen mellem de to uddrag er derfor ikke, at det første er "ægte" refleksion, mens det andet ikke er refleksion. Begge er former for refleksiv kommunikation. Forskellen ligger i deres funktion. Det første uddrag gør usikkerhed og alternative iagttagelser kommunikativt tilgængelige. Det andet uddrag stabiliserer mening og gør refleksionen lettere at genkende som en kompetent præstation i en vurderingssammenhæng.

Systemteoretisk er det centrale, at refleksion ikke blot udtrykkes, men formes af den kommunikationssammenhæng, den indgår i. Når refleksiv kommunikation bliver del af en vurdering, orienteres den mod de forskelle, der har konsekvenser i uddannelsessystemet. Tilstrækkelig/utilstrækkelig, bestået/ikke-bestået, progression/manglende progression. Det betyder ikke, at refleksion forsvinder. Det betyder, at refleksion må fremtræde i former, der kan indgå i en beslutning.

Dermed bliver vurderingens rolle afgørende. Hvis vurderingen alene belønner den stabile, afrundede og progressionsorienterede fremstilling, skabes der incitament til, at studerende kommunikerer refleksion som sikkerhed og kompetence. Hvis vurderingen derimod også anerkender fagligt begrundet usikkerhed, alternative fortolkninger og analyse af dilemmaer, kan refleksiv kommunikation bevare mere af sin læringsorienterede funktion. Usikker kommunikation kan altså vurderes, men kun uden at miste sin pædagogiske værdi, hvis vurderingskriterierne gør det tydeligt, at tvivl, kontingens og alternative iagttagelser kan være tegn på professionel dømmekraft – ikke blot på manglende mestring.

Afsluttende diskussion

Analysen peger på, at spændingen mellem refleksion og vurdering ikke alene vedrører kommunikationens form, men også de betingelser, hvorunder studerende tør kommunikere usikkerhed, foreløbige forståelser og alter-

native iagttagelser. I denne sammenhæng bliver tillid en central analytisk kategori.

I et systemteoretisk perspektiv forstås tillid ikke primært som et spørgsmål om personlige relationer eller gode intentioner, men som en mekanisme til reduktion af social kompleksitet (Luhmann, 2000). Tillid gør det muligt at handle under usikkerhed, fordi aktører kan orientere sig mod forventninger om, hvordan deres kommunikation sandsynligvis vil blive modtaget og anvendt.

I læreruddannelsen betyder dette, at studerende kun kan udfolde refleksion som en åben undersøgelsespraksis, hvis de kan forvente, at tvivl, fejl og foreløbige forståelser ikke umiddelbart omsættes til negative vurderingsmæssige konsekvenser. Tillid er således ikke et supplement til refleksion, men en betingelse for, at refleksiv kommunikation kan orientere sig mod undersøgelse frem for selvbeskyttelse.

Når refleksion samtidig indgår som grundlag for vurdering, ændres denne forventningsstruktur. Den studerende ved, at refleksive udsagn potentielt kan få betydning for bedømmelse, progression og professionsadgang. Dermed bliver refleksiv kommunikation samtidig kommunikation med selektionsmæssige konsekvenser. Det øger sandsynligheden for, at refleksion orienteres mod det fagligt legitime og vurderingsbare frem for mod det åbent undersøgende.

Set i dette perspektiv kan tillid ikke reduceres til et spørgsmål om relationel kvalitet mellem underviser og studerende. Den afhænger i høj grad af, hvordan uddannelsen organisatorisk kobler refleksion og vurdering. Jo tydeligere det er, hvornår refleksion fungerer som læringskommunikation, og hvornår den fungerer som vurderingskommunikation, desto lettere bliver det at stabilisere de forventninger, som gør åben refleksiv kommunikation mulig.

Refleksionskompetence må på denne baggrund forstås som evnen til at navigere mellem forskellige kommunikative funktioner. Kompetencen består ikke alene i at kunne analysere praksis, men også i at kunne orientere sig i de forskellige forventningsstrukturer, hvor refleksiv kommunikation får forskellig funktion som henholdsvis lærings- og vurderingskommunikation.

Implikationer

I det følgende diskuterer jeg de didaktiske implikationer af analysen. Diskussionen tager udgangspunkt i artiklens centrale argument om, at spændingen mellem refleksion og vurdering ikke først og fremmest er et spørgsmål om didaktisk kvalitet, men om den måde, uddannelsessystemet organiserer kommunikationen om læring og selektion. På den baggrund diskuterer jeg, hvilke konsekvenser denne forståelse har for arbejdet med refleksion i læreruddannelsen.

Når reflektiv kommunikation indgår i vurdering, ændres dens funktion. Den studerende forholder sig ikke alene til praksis, men også til, hvordan refleksionen fremstår som fagligt legitim og vurderingsbar. Denne forskydning er ikke et individuelt problem, men et strukturelt vilkår, der følger af, at uddannelsessystemet samtidig skal understøtte læring og foretage selektion (Luhmann, 2006). Det didaktiske spørgsmål bliver derfor ikke, hvordan refleksion kan gøres "bedre", men hvordan uddannelsen organiserer de betingelser, der gør undersøgende reflektiv kommunikation mulig.

Analysen har samtidig vist, at refleksion som læringspraksis forudsætter tillid. Tillid kan i denne sammenhæng ikke etableres alene gennem relationelle strategier eller opfordringer til åbenhed, men må understøttes gennem den måde, forholdet mellem læring og vurdering organiseres på. Når studerende har klare forventninger til, hvornår refleksion fungerer som læringskommunikation, og hvornår den indgår som vurderingskommunikation, reduceres usikkerheden om refleksionens funktion. Funktionel differentiering mellem lærings- og vurderingsrum bliver dermed ikke et didaktisk valg, men en strukturel forudsætning for, at refleksion kan fastholde sin undersøgende karakter.

På denne baggrund peger analysen på fire didaktiske implikationer.

A) Differentiering af refleksionsrum

Refleksion bør ikke konsekvent kobles til vurdering. Hvis al reflektiv kommunikation får vurderingsmæssige konsekvenser, vil studerende med rimelighed orientere sig mod det sikre og vurderingsbare frem for mod undersøgelse af tvivl og dilemmaer. Analysen peger derfor på behovet for en tydelig organisatorisk differentiering mellem læringsrum, hvor refleksion kan udfolde sig uden direkte selektionskonsekvenser, og vurderingsrum, hvor reflektiv kommunikation indgår som grundlag for beslutninger.

B) Tydelig koblingsstyring mellem refleksion og vurdering

Studerende må kunne orientere sig i refleksionens forskellige funktioner. Hvis det er uklart, hvornår refleksion er en del af læringsprocessen, og hvornår den udgør grundlag for vurdering, øges usikkerheden, og refleksion får lettere karakter af strategisk præstation. Undervisningen bør derfor eksplicit kommunikere refleksionens funktion i de enkelte undervisnings- og vurderingssituationer. En sådan koblingsstyring reducerer kompleksitet og understøtter refleksion som undersøgelsespraksis.

C) Forskydning af vurderingens genstand

Analysen viser, at vurdering ikke kan rette sig mod refleksion som psykisk proces, men alene mod refleksiv kommunikation. Det peger på et behov for at forskyde vurderingens genstand fra den studerendes formodede erkendelse til de kommunikative kvaliteter, der kan iagttages og begrundes. Vurdering bør derfor i højere grad rette sig mod analyse af praksis, anvendelse af faglige begreber, argumentation og begrundede handlemuligheder frem for mod refleksion som personlig meningsdannelse.

D) Refleksionskompetence som navigationskompetence

Refleksionskompetence må forstås bredere end evnen til at reflektere over praksis. Den omfatter også evnen til at navigere mellem forskellige kommunikative sammenhænge, hvor refleksion får forskellig funktion. Det indebærer, at studerende både skal kunne analysere praksis, arbejde med alternative iagttagelser og forstå de forventningsstrukturer, der knytter sig til lærings- og vurderingssituationer. Refleksionskompetence bliver dermed også en kompetence til at orientere sig i uddannelsens kommunikative betingelser.

Afslutningsvis peger analysen på en forskydning af den didaktiske problemforståelse. Udfordringen består ikke primært i at udvikle bedre metoder til refleksion, men i at organisere forholdet mellem læring og vurdering på en måde, der gør undersøgende refleksion mulig. Det er denne organisering, der afgør, om refleksion kan fungere som et rum for professionel undersøgelse, eller om den primært udvikler sig til en kommunikationsform orienteret mod vurderingens selektionslogik.

Konklusion

Jeg har i artiklen introduceret funktionel forskydning som en analytisk kategori til forståelsen af refleksion i læreruddannelsen. Kategorien beskriver,



hvordan den samme refleksive kommunikation får forskellige funktioner afhængigt af den kommunikative sammenhæng, den indgår i. Den funktionelle forskydning består ikke i, at refleksion ophører med at være refleksion, men i, at refleksiv kommunikation orienteres mod forskellige forventningsstrukturer, når den indgår i henholdsvis lærings- og selektionskommunikation.

Med dette analytiske udgangspunkt har jeg i artiklen argumenteret for, at spændingen mellem refleksion og vurdering må forstås som et strukturelt snarere end et didaktisk problem. Udfordringen kan derfor ikke reduceres til spørgsmål om bedre opgaveformuleringer, tydeligere vurderingskriterier eller mere hensigtsmæssigt didaktisk design. Den udspringer af, at uddannelsessystemet samtidig skal understøtte læring og foretage selektion, og at refleksiv kommunikation derfor får forskellige funktioner afhængigt af, hvilken af disse funktioner den kobles til.

Jeg har argumenteret for, at refleksion ikke kan forstås som et transparent udtryk for den studerendes læring eller erkendelse. Med et systemteoretisk perspektiv er refleksion i stedet blevet analyseret som refleksiv kommunikation – en kommunikativ form, der produceres, iagttages og vurderes under bestemte institutionelle betingelser. Den funktionelle forskydning gør det muligt at forstå, hvorfor refleksiv kommunikation ændrer karakter i vurderingssammenhænge, uden at forklare denne forandring som et resultat af utilstrækkelig didaktik eller mangelfuld refleksionskompetence.

Jeg argumenter for, at artiklens bidrag består i at flytte analysens fokus fra refleksion som individuel kompetence til refleksion som kommunikativ og systemisk organiseret praksis. Herved bliver det muligt at analysere refleksion ud fra de kommunikative forventningsstrukturer, der former dens funktion, frem for ud fra antagelser om den studerendes indre erkendelsesprocesser.

På denne baggrund argumenterer jeg for, at arbejdet med refleksion i læreruddannelsen bør organiseres gennem en tydeligere funktionel differentiering mellem læringskommunikation og selektionskommunikation. En sådan differentiering skaber bedre betingelser for, at refleksiv kommunikation kan fastholde sin funktion som undersøgelse af praksis, samtidig med at vurdering fortsat kan opfylde sin funktion som beslutningskommunikation.

Refleksion kan ikke samtidig fungere som et rum for arbejde med usikkerhed og som grundlag for selektion uden at ændre funktion.

Referencer

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106–1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(90), 9–18. <https://doi.org/10.1002/ace.17>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380384>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on reflective writing. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 391–409. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Publications Office of the European Union.
- Keiding, T. B. (2008). Refleksivitet i sundhedsuddannelser. I J. G. Jensen & B. P. Haa (red.), *Sundhedsvæsenet – i et konstruktivistisk perspektiv* (s. 67–80). Unge Pædagoger.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2000). *Trust and Power*. Wiley. (Original work published 1979).
- Luhmann, N. (2002). *Theories of distinction: Redescribing the descriptions of modernity*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2018). *Organization and decision*. Cambridge University Press.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Waxmann.
- OECD. (2019). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems*. OECD Publishing.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schulz, T. S. (2025). *The concept of reflection in the work of John Dewey*. Preprint.
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education*. Routledge.

Preben Olund Kirkegaard
docent, ph.d. og forskningsleder
Læreruddannelsen, University College Nordjylland (UCN)
pok@ucn.dk
<https://orcid.org/0000-0001-6543-4633>