

Obser-view som dataproducerende metode i aktionsforskning

Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder¹ 

Britta Møller¹ 

Nanna Limskov Stærk Christiansen¹ 

Anna Opstrup Larsen¹

¹ *Aalborg University, Department of Culture and Communication,
Kroghstræde 3, 9220 Aalborg Ø, Denmark*

This article explores the potential and challenges of using obser-view as a data-generating method in action research within educational contexts. Drawing on empirical data from an action research project conducted across five Danish social and healthcare schools, the study identifies the distinctive qualities of obser-view data as micro-situated, processual, and authentic. These characteristics make the data meaningful and practice-oriented, offering valuable insights into educational practices and fostering collaborative reflection among participants. However, the study also highlights challenges related to the contextual specificity of the data, which can limit its applicability for broader organizational decisions and generalizations. Additionally, the use of obser-view data in local workshops raises ethical and methodological considerations, including participant vulnerability and the selective framing of data. The findings suggest that obser-view data can support multiple phases of the action research cycle by enhancing problem exploration, pausing immediate problem-solving, and informing the selection and monitoring of interventions. Moreover, obser-view creates a shared foundation for collegial reflection, contributing to professional learning and practice development.

Keywords: Aktionsforskning, Obser-view, Dataproduktion, Professionel læring.

Introduktion

Formålet med denne artikel er at bidrage med metodiske indsigter til aktionsforskningsprocesser i uddannelseskontekster ved at undersøge potentialer og

udfordringer ved at anvende obser-view som dataproducerende metode. Aktionsforskning ses bredt anbefalet og anvendt som forskningstilgang til at understøtte professionel læring og udvikling i uddannelseskontekster (Spaulding & Falco, 2013; Hien, 2009; Elliot, 2009). Professionel læring defineres her som undersøgelser af, hvordan en konkret undervisningspraksis virker på elevers engagement, trivsel og læring (Timperley, 2011, s. 7), hvor systematisk indsamling og analyse af forskellige typer data ses som et afgørende greb (Mandinach & Schildkamp, 2021; Schildkamp, 2019).

I aktionsforskningskredse diskuteres spørgsmål om produktion, dokumentation og analyse af data ofte og livligt. Diskussionerne fokuserer dog hovedsageligt på videnskabelige relevanskriterier (f.eks. Levin, 2012; Mattsson & Kemmis, 2007) og sjældnere på datas anvendelse, relevans for deltagerne og potentiale for at skabe refleksion og professionel læring. Som aktionsforskere i uddannelseskontekster har vi tillige erfaret, at det er vanskeligt at finde velbeskrevne metoder for dataproduktion, der opleves som meningsfulde og brugbare for de lokale deltagere – både i relation til datas relevans, datatyper og anvendelse af data (Schildkamp, 2019).

Obser-view som dataproducerende metode består af praksisobservationer efterfulgt af interview med de involverede og beskrives som en metode, der kan etablere et læringsrum for både forskere og forskningsdeltagere (Kragelund et al., 2015). Metoden synes netop derfor relevant at anvende i aktionsforskning til at understøtte professionel læring. Gennem et empirisk casestudie af obser-view anvendt i aktionsforskningsprocesser på fem danske SOSU-skoler undersøges følgende forskningsspørgsmål: *Hvilke potentialer og udfordringer viser sig ved anvendelsen af obser-view som dataproducerende metode i aktionsforskning i uddannelseskontekster?*

Vi undersøger obser-view-metodens potentialer og udfordringer knyttet til: A) typen af data, som obser-view kan producere, og B) hvordan data fra obser-view finder anvendelse i aktionsforskningsprocesser.

Artiklen er opbygget som følger: Med afsæt i den Lewinske model uddybes og problematiseres datas funktion i aktionsforskningens cykliske processer. Dernæst forklares obser-view som metode, og hvordan vi har anvendt metoden til at producere data i projektet. Herefter redegøres for artiklens undersøgelsesmetode, hvorefter vi empirisk undersøger potentialer og udfordringer ved at anvende obser-view som dataproducerende metode i det konkrete aktionsforskningsprojekt. Forud for

konklusionen diskuteres etiske perspektiver og betydningen af datatypen for kvaliteten af projektets udforskende processer.

Brug af data i aktionsforskning i uddannelseskontekster

Denne artikel tager afsæt i en pragmatisk aktionsforskningsforståelse, indenfor hvilken forskning tjener det dobbelte formål at engagere deltagere i aktiviteter, der både søger at skabe viden og virke som en ”continual improvement process” (Hinchey, 2008, s. 5). Aktionsforskning ses ofte anvendt som tilgang til at understøtte professionel læring og udvikling i uddannelseskontekster (Mertler, 2020), eller som Spaulding og Falco (2013, s. 10) udlægger det: ”to solve the puzzle of school improvement”. Argumentet er, at aktionsforskning kan bidrage til at forbedre kvaliteten af uddannelse ved at adressere ”real classroom challenges” (McNiff et al., 1997) og styrke de professionelles evne til at forholde sig reflektivt, udviklende og selvevaluerende til egen professionelle praksis (Elliott, 1991). Messikh skriver: “Using action research in education empowers teachers and offers them the opportunity to develop different skills to promote their professional development while it effectively overcomes some real classroom challenges to achieve the pragmatic objectives set forth” (Messikh, 2020, s. 486).

Med afsæt i Lewin (1946) ses aktionsforskning ofte struktureret i cykliske processer bestående af: a) udpegning af problemstillinger og planlægning af aktioner, b) aktion, c) observation af aktioner og d) refleksion og evaluering, og beskrives som “a circle of planning, executing, and reconnaissance or fact-finding for the purpose of evaluating” (Lewin, 1946, s. 38). En central fase i aktionsforskning er observationsfasen, hvor der kan anvendes forskellige metoder til at producere data om aktioner og deres virkning med henblik på fortløbende at kvalificere aktionerne. Lewin påpeger her, at det er essentielt at opøve metoder: “fact-finding procedures, social eyes and ears” (Lewin, 1946, s. 38), til registrering af aktioners virkning. Begrundelsen er, fortsætter Lewin, at “vi har brug for observationer til at vise os, om vi bevæger os i den rigtige retning, og med hvilken hastighed vi bevæger os” (Lewin, 1946, s. 38). Der tales her om data, der genereres under og efter implementering af en aktion for at evaluere aktionens effekt (Maruyama, 1996, s. 96). Elliott (1991) kritiserer her den Lewinske model for at etablere en forståelse af problemer som nogle, der kan identificeres, fikseres, løses og monitoreres i ligefremme processer ved hjælp af ‘fact-finding’, og han argumenterer for, at idé,

problemstilling og formål må genbesøges og revurderes løbende i den cykliske proces (Elliott, 1991; Ivankova, 2015). Elliott (1991, s. 31) argumenterer for, at det er den professionelle selv som forsker i egen praksis, der kan anvende 'klasserumsdata' til at understøtte refleksion, professionel læring og udvikling af undervisningspraksis. Der er dog en tendens til, at det i uddannelseskontekster ofte er eksterne aktører, der producerer og analyserer data fra undervisningsobservationer og interviews (Wells, 2009), hvorfor udbyttet for de lokale aktører diskuteres: "If the purpose of such [action] research is to lead to improvements in the quality of educational experiences, should not those who agree to be studied receive some benefit from their participation? Should they not at least have the right to know what conclusions the researchers drew from their analysis of the data and the opportunity to discuss how they might act on the basis of the findings?" (Wells, 2009, s. 53).

Denne artikel bygger videre på Wells' pointe om, at data, der produceres og analyseres, skal opleves som brugbare for de lokale deltagere, og at de skal have mulighed for at diskutere, hvordan de vil handle på baggrund heraf. Med afsat i empirisk materiale retter vi blikket mod potentialer og udfordringer knyttet til at anvende obser-view som dataproducerende metode i aktionsforskning

Obser-view som dataproducerende metode

Obser-view kan kort beskrives som en forskers observation af en deltagers praksis, umiddelbart efterfulgt af et interview og fælles refleksion (Kragelund, 2006; Kragelund et al., 2015). Metoden adskiller sig fra deltagende observationer (Kristiansen og Krogstrup, 2015) ved at søge forståelse af praksis gennem observationer og umiddelbart herefter etablere et egentligt rum for interview, hvor der kan skabes gensidig læring gennem fælles refleksioner over den observerede praksis.

Obser-view metoden består af tre processer (Kragelund et al., 2015):

- *Observation*, der giver et udefrakommende perspektiv i kraft af forskerens blik på praksis.
- *Interview*, der muliggør indsigt i deltagerens perspektiv i kraft af forskerens spørgsmål.
- *Refleksion*, der muliggør et intersubjektivt perspektiv og læring for begge parter.

Obser-view som metode producerer altså data gennem observation med en forskers 'udefra'-blik på en specifik praksis, der umiddelbart efter observationen nuanceres og kvalificeres med et 'indefra'-blik fra de involverede deltagere (Kragelund, 2006). Obser-view muliggør gensidig refleksion og læring, hvor den interviewede på den ene side, lærer noget om sin praksis gennem forskerens iagttagelser og spørgsmål, og hvor forskerens observationer på den anden side nuanceres og beriges af interviewpersonens refleksioner herom (Kragelund, 2006).

Metoden anses for velegnet til kvalitativ forskning, og dens potentialer og udfordringer er blevet analyseret i en håndfuld studier (Balcom et al., 2021; Kragelund, 2007, 2011, 2013; Kragelund et al., 2015; Umeokafor, 2015). Obser-view er indtil videre kun anvendt i et begrænset antal forskningsprojekter inden for dansk uddannelsesforskning (Aarkrog, 2019; Kragelund, 2006; Larsen, 2015; Mathiasen & Bregnhøj, 2021), og vi har ikke fundet studier, hvor metoden er blevet afprøvet som dataproducerende metode i aktionsforskning.

Obser-view som metode i projekt 'Complementum'

Artiklen er baseret på indsigter fra et treårigt forsknings- og udviklingsprojekt på fem social- og sundhedsskoler (2023–2025). Forskningsprojektets formål er at understøtte skolernes arbejde med at udvikle og evaluere lokale indsatser med henblik på at øge gennemførelsen ved at styrke alle elevers deltagelsesmuligheder i undervisningen (heraf projektets navn; Complementum). Dataproduktion til brug i aktionsforskningsprocessens undersøgende cyklus er designet med afsæt i obser-view-metoden og består af følgende processuelle led, der er gennemført tre gange (tre aktionsfaser) på hver skole:

- I. Observation af en undervisningssituation, der afspejler den enkelte skoles indsats. Udvalgt af skolerne.
- II. Gruppeinterview med fire - fem elever fra den observerede undervisning. Udvalgt af de involverede professionelle.
- III. Interview og refleksion med den/de involverede professionelle i den observerede undervisning.

Vi har altså i dette projekt udvidet obser-view-processen med et ekstra led (punkt II) i form af interview med en gruppe elever foretaget umiddelbart efter observationen. Vores

argument er, at professionelle læringsaktiviteter nødvendigvis må informeres af, hvordan en undervisningspraksis opleves af og virker for eleverne (Timperley, 2011). Som afsæt og mediator for gensidig refleksion og læring blev data i form af citater fra interview med eleverne brugt i det efterfølgende interview med de professionelle (Kragelund et al., 2015).

I hver af projektets tre aktionsfaser faciliterede vi (artiklens tre førsteforfattere) workshops på de deltagende skoler. Her blev obser-view-data og de deraf udledte analytiske temaer præsenteret for deltagerne og reflekteret over i fællesskab. For at give læseren indblik i form og indhold af det materiale, der blev præsenteret i workshopsene, vises nedenfor udvalgte eksempler. Ét eksempel er et foto af en forskers observationsnoter, hvor bordopstilling og aktiviteter er forsøgt indfanget gennem tegning og symboler.

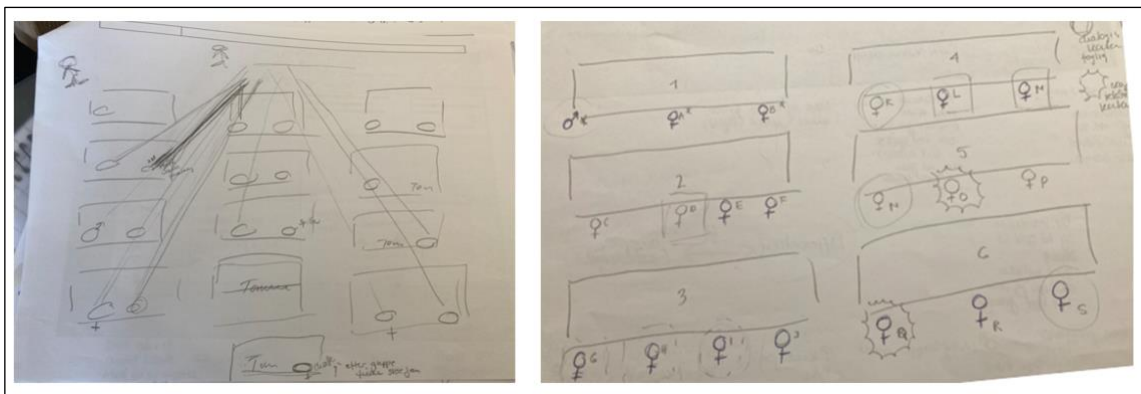


Foto 1: Forskers observationsnoter

Data om elevernes erfaringer med at være elev i relation til den observerede undervisning blev præsenteret i form af eksemplariske citater:

Nogle af os – vi kommer til at røvkede os, virkelig. I 2 ud af 6 timer kommer jeg bare til at sidde og kigge ud i luften og opleve, at jeg spilder min tid. Hvor andre har brug for den tid. Nogle bliver frustrerede, og andre har det fint nok (citat SOSU-elev, obser-view-data).

Jeg tror, at nogle gange, når det går stærkt, så har vi tosprogede, ligesom mig, måske svært ved at følge med. Så er det godt, at vi har en lærer, som forklarer og uddyber

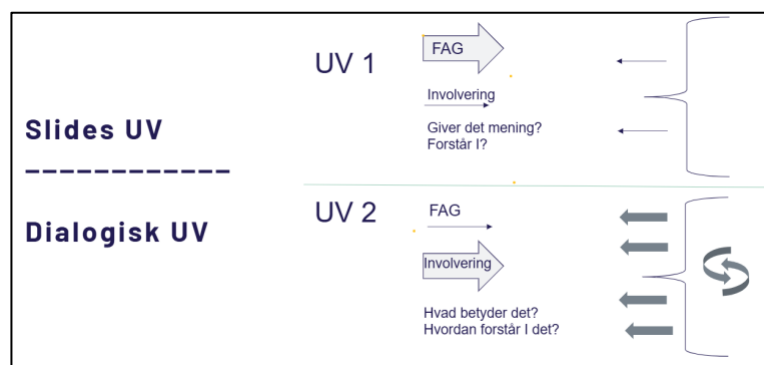
rigtig meget – og forklarer, hvad det her betyder. Jeg synes, det er en rigtig stor hjælp, når vi har to lærere (citater SOSU-elev, obser-view-data).

På tilsvarende vis blev citater fra underviserens respons på den observerede undervisning fremlagt og reflekteret. Det kan som eksempel være en oplevelse af at stå alene med en meget kompleks opgave.

Jeg føler mig virkelig udsat, for jeg er virkelig alene om det (citater SOSU-underviser, obser-view-data).

Det er dejligt at blive en kollega. For det er vigtigt at blive taget ind. Pludselig blev jeg inviteret med, hvor jeg skulle give mit besyv med om nogle elever. Det har ellers været sådan lidt adskilt – at jeg har været der, men ikke har været med til møderne omkring eleverne. Det er virkelig dejligt, at man kan få lov til at være med og bidrage (citater DSA-underviser, obser-view-data).

Obser-view-data kunne også antage en mere fortolkende form. Et eksempel er en tegning fra en forskers observationsnoter, der illustrerer en situation, hvor én underviser primært talte ud fra slides, mens en anden var i løbende dialog med eleverne. Denne kontrast blev drøftet i workshopsene som forskellen mellem “tynd” og “tyk” involvering.



Figur 1: Tyk og tynd involvering - udarbejdet med afsæt i forskers observationsnoter

Det skal her understreges, at det ikke er selve indholdet af de ovenstående datauddrag, der er centralt for artiklens formål. De skal i stedet ses og læses som eksempler på det

materiale, deltagerne responderede på, når vi undersøger obser-view som en dataproducerende metode.

Artiklens data og metode

Artiklens undersøgelse placerer sig videnskabssteoretisk i pragmatismens forståelse af, at vidensproduktion ikke er en passiv afspejling af en ydre, fikseret virkelighed, men derimod et resultat af en aktiv og interagerende proces (Simpson, 2018), hvorfor vores fund nødvendigvis må læses på denne præmis. I artiklen anvendes projekt Complementum som empirisk case til at undersøge potentialer og udfordringer forbundet med dataformer og dataanvendelse, når obser-view-metoden integreres i aktionsforskning. Det empiriske materiale består af:

- 52 skriftlige besvarelser fra workshopdeltagere på spørgsmålene '*hvad har obser-view som metode bidraget til*', '*giv konkrete eksempler på, hvad obser-view har bidraget til*' og '*hvordan har I brugt indsigter fra obser-view i jeres arbejde med lokale indsats*'.
- Fem lydoptagede plenum-evalueringer af de lokale workshops, hvor pointer fra de skriftlige besvarelser blev delt og uddybet.
- Feltnoter fra 10 lokale workshops og 2 tværgående workshops, hvor deltagernes ytringer om obser-view som metode blev fastholdt.

Det empiriske materiale er analyseret i to led. Først ved hjælp af et analyseskema, hvor besvarelser fra de skriftlige evalueringer og feltnoter sorteres for indhold om: A) typen af data, som obser-views kan producere, og B) hvordan data fra obser-views finder anvendelse i aktionsforskningsprocesser. Herefter foretog vi en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), hvor tematikkerne for analyse A og B udkrystalliserede sig. Analysen er udarbejdet i en håndholdt og kollaborativ proces mellem tre af artiklens forfattere (1., 2., 4.) og kommunikativt valideret af 3. forfatter.

Empirisk analyse

I det følgende fremstilles vores empiriske analyse af potentialer og udfordringer ved at anvende obser-view som dataproducerende metode i aktionsforskning i en uddannelseskontekst. I første omgang ved at undersøge typen af data, som obser-view kan producere.

Typen af obser-view data - analysedel A

Analysen af obser-view-metodens datatyper fremhæver dens potentialer og udfordringer ved at belyse data som *mikrosituerede, processuelle og autentiske*.

I tematiseringen af obser-view-data som *mikrosituerede* fremhæver deltagerne, at iagttagelser fra undervisningen og citater fra elever og professionelle, som præsenteres i interviews og workshops, afspejler perspektiver og oplevelser, de oplever som genkendelige, relaterbare og realistiske. Deltagerne beskriver, at obser-view-data giver:

”Et øjebliksbillede af en konkret situation”

”Et lille realistisk blik ind i undervisningen, hvor både elever og undervisere bliver hørt”

”Et blik på egen praksis”

”Et billede på vores praksis og elevernes oplevelser”

(Skriftlige evalueringer efter lokale workshops)

Deltagerne fremhæver muligheden for at få *”blik”* og *”billeder”* på situationer, som de oplever og vurderer som realistiske og repræsentative for de oplevelser, som både de selv og eleverne har i undervisningen. Datatypen giver et praksisnært billede af undervisningen og giver mulighed for:

”At få synliggjort alt det, der er på spil i hverdagen, sammen med undervisere, ledere og SPS/DSA [specialpædagogisk støtte/dansk-som-andetsprog]”.

(Skriftlig evaluering efter lokal workshop)

At få *”synliggjort”* det, som er *”på spil”*, bidrager, som en deltager beskriver det, til *”visualisering og tydeliggørelse”*. Typen af data i obser-view har således potentiale til at skabe indsigt i undervisningens mikrosituationer på en meningsfuld måde. Dette beskrives af en deltager som:

” En ny metode for mig, der giver rigtig god mening”

(Skriftlig evaluering efter lokal workshop)

En udfordring ved obser-view-data er dog, at de beskrives som et *”øjebliksbillede”* og et *”lille blik”*, der kan være vanskelige at drage konklusioner fra:

”Til tider bliver det for snævert til, at vi kan konkludere noget ud fra de fund, der er gjort” (Skriftlig evaluering efter lokal workshop)

Der viser sig et potentiale i, at denne type data tilbyder et fokuseret og mikrositueret perspektiv på praksis. Samtidig kan dataformen opleves som *”for snæver”* til at drage entydige konklusioner. Dog fremhæver nogle deltagere en styrke ved at kunne *”generalisere med udgangspunkt i det specifikke”* og *”udlede overordnede tematikker og problematikker”* fra denne type data. Hvilket rejser spørgsmål om, hvorvidt – og i så fald hvordan – der bør sættes grænser for, hvad det specifikke kan udtale sig om.

Vores empiriske materiale fremhæver også obser-view-data som *processuelle*. Deltagerne udtrykker, at obser-view-data kan støtte og kvalificere udviklingsprocesser ved at følge indsatser over tid. Som deltagerne beskriver det, bidrager obser-view med:

”Reelle data, som er kvalificerende for processen”

”Data, der kan understøtte indsatserne.”

(Skriftlige evalueringer efter lokale workshops)

Obser-view-data processuelle karakter beskriver deltagerne giver en *”tydelighed af hvad der foregår i undervisningen”*, der kan *”validere de oplevelser, underviserne har”* (Skriftlige evalueringer efter lokale workshops). Denne type data kan give:

”Perspektiv på min undervisning. Det har gjort, at jeg kan tilpasse min undervisning” (Skriftlig evaluering efter lokal workshops)

Det betyder, at obser-views producerer en type af data, der kan give indsigt i, hvad der har betydning for, om en specifik indsats muliggøres. Dataene gør det muligt, at:

”Jeg som underviser er blevet mere opmærksom på de små ting i undervisningen”

”Det bliver mere konkret, når vi får billede og stemme på”

(Skriftlige evalueringer efter lokale workshops)

Der er dog også en risiko for, at obser-view-data kan blive for fokuserede og dermed give et unuanceret blik på den komplekse praksis, hvor det store billede drukner i detaljen.

I tillæg til at obser-view-data fremstår som mikrosituerede og processuelle, kan de også karakteriseres som autentiske. Dette skyldes, at data præsenteres i en form, der er tæt på, og tro mod det observerede og fortalte. Deltagerne fremhæver, at obser-view-data fremstår som troværdige og u-forvrængede, da citater, feltnoter og tegninger fra observationer præsenteres uden ændringer. De beskriver det som ”*supergodt med transskriberede sætninger [citater]*” og understreger, at det giver ”*konkrete data fra elever og undervisere*” (Skriftlige evalueringer efter lokale workshops).

Dataformen opleves at være tæt forbundet med konkrete oplevelser i undervisningen.

”Fint at få et billede/en model på noget af det vi går og gør. Fx modellen omkring tyk og tynd involvering. Det er en fin model at tage med tilbage til drøftelserne, der kan være, når der er en ekstra ressourceperson på holdene. Det giver et sprog for noget af det, vi allerede oplever, der fungerer godt” (Skriftlig evaluering efter tværgående workshop)

Citatet fremhæver, at det at få *et billede på* skaber genkendelse og en tæt relation til den observerede situation, hvilket gør data både pålidelige, realistiske og autentiske. Dog rummer det en iboende udfordring: Selvom data er autentiske, er de samtidig mikrosituerede og knyttet til specifikke situationer, hvilket gør det vanskeligt at tolke dem i en bredere kontekst. Autenticiteten kan desuden blive udfordret af forskerens rolle, da forskeren i projektet både producerede data og foretog udvælgelsen af betydningsfulde citater og observationer. Dette blev også påpeget af en deltager under en tværgående workshop: ”*Det er vel også en udfordring, at det er jer [forskere], der har udvalgt de citater, vi bliver præsenteret for*” (Feltnote fra tværgående workshop).

Obser-view-datas anvendelse – analysedel B

Nærværende analyse af obser-view-datas anvendelse fremhæver potentialer og udfordringer ved brugen i aktionsforskning, knyttet til *udvidet problemforståelse og pausering af problemløsning, udvælgelse og monitorering af indsatser samt fællesgørelse af praksis og kollegial refleksion*.

Af det empiriske materiale kan vi udlede, at obser-view-data anvendes af deltagerne til at skabe en udvidet problemforståelse. De mikrosituerede og autentiske datatyper, som obser-view producerer, ser ud til at åbne for nye forståelser og anvendes til at *”få øje på detaljer”*. Deltagere fremhæver, at anvendelsen af obser-view-data giver adgang til andres perspektiver på undervisningen – som en deltager beskriver: *”at vi er forskellige og tolker situationer forskelligt”*.

Særligt understreges betydningen af at metoden inddrager elevernes perspektiver, forståelser og oplevelser af, hvad der er på spil i undervisningen. Obser-view-data udvider dermed deltagernes forståelse af problemer, idet data – som en deltager skriver – *”giver øget indsigt i elevernes udfordringer”* og i, hvordan eleverne oplever de indsatser, der sættes i gang. En anden deltager skriver, at data *”giver et elevperspektiv på de handlinger og erfaringer, der er gjort”*. Obser-view, der involverer interview med eleverne, har altså potentiale til at udvide problemforståelsen ved at inddrage elevernes stemmer i udforskningen af problemets indhold og karakter.

På tværs af de deltagende skoler peger deltagerne på, at obser-view-data anvendes til både at skabe indsigt i og synliggøre problemstillingers kompleksitet. Her skriver deltagerne, at obser-view-data bidrager til:

”Øget indsigt i omfanget af kompleksitet”

”At få udfordringer og kompleksitet italesat”

”Synliggjort hvor kompleks en opgave det er at være underviser”

(Skriftlige evalueringer efter lokale workshops)

En udfordring ved at synliggøre kompleksiteten i problemer er, at deltagerne – i deres forsøg på at navigere gennem de mange aspekter og nuancer – risikerer at miste overblikket. De omfattende detaljer kan gøre det vanskeligt at fastholde fokus og finde en retning i arbejdet med problemet. En deltager skriver: *“Citaterne er et rigtig godt billede på den mangfoldighed, vi står overfor i klasserne. Lige meget hvad vi gør, så rammer vi nogle og ikke andre.”* Andre deltagere forklarer, at det kan opleves som et yderligere pres at synliggøre kompleksiteten: *“Jeg er som underviser blevet mere opmærksom på alle de små ting i undervisningen”* (feltnote fra lokal workshop), og: *”Nu*

kører det bare rundt i mit hoved – hvad jeg kan gøre anderledes” (feltnote fra lokal workshop).

Forståelsen af problemers kompleksitet kan opleves som frustrerende, fordi der ikke findes en entydig løsning på, hvad der skal gøres. Som deltager kan det være svært at fastholde indsatsen, da der hele tiden dukker nye perspektiver og forståelser op i det fortløbende arbejde med obser-view-data. En af deltagerne fortæller: *“Jeg bliver stresset over det. Nu skal vi gøre det hele igen, bare fordi der kommer nogle forskere”* (feltnote fra lokal workshop).

Vores empiriske materiale peger desuden på, at data anvendes til at *pausere problemløsningen* og bremse aktionsprocessen op. Som en deltager beskriver: *“Det[obser-view] giver mulighed for at få en ordentlig start”* og en anden deltager skriver: *“Vi bliver bremsset inden handling”*. Det følgende citat stammer fra en lokal workshop, hvor deltagerne drøfter, hvad anvendelsen af obser-view-data betyder for deres proces:

“Forskning tager farten ud af arbejdet og giver mulighed for at undersøge antagelser, som hidtil var implicitte. Det gør, at vi bremses op inden handling og får tænkt os lidt mere om. I det arbejde bliver det klart, hvad der er mest vigtigt”
(Feltnotat lokal workshop)

Et potentiale ved at anvende obser-view til at udvide problemforståelsen og pausere problemløsningen er, at data bruges til at forsøge at forstå problemet, *inden* man kaster sig over løsningen. Med andre ord etableres en analytisk distance til problemet.

En udfordring ved at pausere problemløsningen er samtidig, at aktørerne kan opleve, at data bremses for handling, og at der mangler fremdrift mod målet. En deltager beskriver det således:

“Jeg er mere utålmodig nu. Jeg oplever ikke, at vi har nået mit forventede mål. Jeg havde forventet at vi var nærmere en handleplan – et produkt”
(Feltnote fra lokal workshop)

Samtidig med at problemløsningen bremses, ser vi også, at obser-view-data anvendes til udvælgelse og monitorering af indsatser. Deltagerne fremhæver, at data er med til at

kvalificere udvælgelsen af indsatser og handlinger, der igangsættes: “*Det kvalificerede vores handlinger og aktiviteter.*” Begrundelsen er, at data kan skabe afsæt for “*drøftelse af indsatsernes berettigelse*”. En udfordring er dog fortsat, hvor stor udsigelseskraft mikrosituerede data kan og skal have i forhold til udvælgelsen af indsatsområder. Nogle deltagere peger på, at potentialet ikke nødvendigvis ligger i selve udvælgelsen af indsatser, men at anvendelsen af obser-view-data styrker det processuelle perspektiv og bidrager til – som de skriver – “*at blive klogere på processen, og at det er muligt at udvikle*” og “*det vil sideløbende forstyrre vores indsatser på den ordentlige måde fremadrettet*”.

Når vi analytisk anvender begrebet *monitorering* som empirisk tema, handler det om, at obser-view-data anvendes af deltagerne til at følge op på effekten af indsatser – eksempelvis “*effekten af forskellige undervisningsmetoder*”. Dette underbygges af følgende udsagn om, hvad obser-view bidrager til:

“*At give indblik i effekten af aktiviteterne*”

“*Konkrete eksempler på indsatsernes effekt*”

“*Se nye effekter, se nye udfordringer. Andre aktiviteter virker, nogle virker længere*”

(Skriftlige evalueringer efter lokale workshops)

Et potentiale ved obser-view er, at der produceres processuelle data, der kan hjælpe deltagerne med at vurdere, om de “*er på rette vej*”. En udfordring opstår imidlertid, når obser-view-data anvendes til “*at stille skarpt på bundlinjer*”, fordi en sådan anvendelse kan risikere at fastlåse fokus på effektmåling og dermed accentuere det spørgsmål, der blev rejst i analyse A: Har mikrosituerede data tilstrækkelig udsigelseskraft til at vurdere, om et tiltag faktisk virker?

Som sidste analytiske tema peger vores empiriske materiale på, at obser-view-data anvendes til at fællesgøre praksis og til kollegial refleksion. Følgende citat fra en deltager indfanger dette potentiale:

“*Det er bare så komplekst og nogle gange kan det være svært at sætte ord på, hvad der egentlig sker derinde [i klassen], der gør at jeg har sådan en mærkelig følelse*”

indeni, århh hvad er det lige der sker. Og så kan man jo nok så mange gange sige, at diversiteten er stor og bla bla og man kan slet ikke forklare det eller sætte ord på, men du [observerende forsker] får virkelig spottet de her ting. Fordi nogle gange tænker jeg, at det er bare mig. Så det er ikke, fordi jeg er dårlig, at jeg ikke kan fikse det her. Der er så mange ting, at det faktisk er naturligt at det er svært at stå i ” (Citat fra interview fremstillet til lokal workshop).

Projektdeltageren fortæller her, at data hjælper med at sætte ord på de udfordringer, hun oplever i undervisningen, og at hun gennem obser-view-processen oplever sig set og anerkendt. Forskerens observation og italesættelse af problemers kompleksitet synes at mindske deltagerens oplevelse af utilstrækkelighed: *“Så er det ikke fordi, jeg er dårlig, at jeg ikke kan fixe det her.”*

Data anvendes til at fællesgøre problemstillinger ved at give den enkelte underviser en oplevelse af ikke at skulle løse problemer på egen hånd. Når kompleksiteten i praksis italesættes og fællesgøres, afpersonificeres såvel problemet som problemets løsning. Som en anden deltager skriver: *“Det er tydeligt, at det, der sker i et klasserum, er større end klasserummet.”*

Empirien viser, at anvendelsen af obser-view-data i aktionsforskningsprocesser har potentiale til at levere konkrete og autentiske spejlinger af praksis, som kan danne afsæt for refleksion med kolleger. Deltagerne skriver herom, at de oplever, at obser-view bidrager til:

“Større refleksion i forhold til det videre didaktiske og pædagogiske arbejde”

”Nysgerrighed på vores praksis og vores blinde vinkler på egen praksis”

“Samtale om lignende oplevelser på skolen og i klasserummet”

“Øget refleksion med mine kolleger”

(Skriftlige evalueringer efter lokale workshops)

Ovenstående udsagn peger på, at data har potentiale til at skabe et konkret afsæt for refleksion, som deltagerne oplever at have til fælles – såsom *’lignende oplevelser’, ’vores praksis og vores blinde vinkler’* og *’det videre didaktiske og pædagogiske arbejde’*.

Obser-view har altså potentiale til at skabe et *fælles tredje* at arbejde med, som kan gøre den kollegiale refleksion konkret og målrettet. En udfordring er dog, at en så konkret og mikrositueret spejling af undervisningspraksis kan være forbundet med utryghed og sårbarhed for den eller de involverede undervisere, der gør deres praksis til genstand for fælles refleksion.

Som en deltager, der har deltaget i et obser-view, beskriver det: *“Selvom det har været godt at få sin praksis spejlet og drøfte det her med mine kolleger, føler jeg mig alligevel udstillet. Det er hårdt at være på i workshoppen”* (Feltnote, lokal workshop).

Sammenfatning af analysen

For at understøtte analysen præsenteres nedenfor en tabel, der sammenfatter vores empiriske fund og tjener som en syntese, idet den fremstiller potentialer og udfordringer samt giver et struktureret overblik over de identificerede temaer, der knytter sig til både **typen af data (A)** og **anvendelsen af data (B)** i obser-view-metoden. Tabellen skal dog ikke læses som et udtryk for entydige potentialer og udfordringer, men snarere som en fremstilling af, hvordan obser-view-data ser ud til at virke i praksis – og hvilke spændingsfelter, de kan skabe for aktionsforskningens deltagere.

I **del A** vises, hvordan obser-view genererer data, der er mikrosituerede, processuelle og autentiske. Disse datatyper skaber praksisnære og detaljerede indsigter, men samtidig rummer de metodiske udfordringer i forhold til udsigelseskraft og generalisering.

I **del B** belyses, hvordan data fra obser-view anvendes i aktionsforskningsprocesser. Her fremhæves datas betydning for udvidet problemforståelse, monitorering og fællesgørelse. Disse anvendelser skaber refleksion og kvalificerer beslutninger, men medfølger også oplevelser af sårbarhed, kompleksitet og usikkerhed i forhold til handling.

A: Typen af data	Potentialer	Udfordringer
Mikrosituerede data	Afspejler perspektiver og oplevelser, som er genkendelige, relaterbare og realistiske Billeder på konkrete og specifikke situationer Praksisnær indsigt	kan være for svært at konkludere ud fra Det specifikkes udsigelseskraft
Processuelle data	Følger indsats Visualisere og tydeliggøre Kvalificere indsatser	Kan blive for fokuserede Det store billede drukner i detaljen.
Autentiske data	Tæt på og tro mod det iagttagede og fortalte Citater, observationsnoter, tegninger	Kan være svære at tolke bredt forvrængning i autenticitet -forsker kategoriser og udvælger
B: Anvendelse af data	Potentialer	Udfordringer
Data til udvidet problemforståelse og pausering af problemløsning	Åbner for nye indsigter, forståelser Indsigt i flere aktørers-elevs perspektiver Indsigt i kompleksiteten Tager farten ud af processen og skaber analytisk distance	Kan miste overblikket i kompleksiteten Svært at fokusere fordi der hele tiden dukker nyt op Ingen klar løsning og manglende fremdrift Bremser for handling Frustration
Data til udvælgelse og monitorering af indsatser	Kvalificerer valg af indsatser og handlinger Bliver klogere på processen og forstyrrer indsatsen Indsigt i effekten af indsatser	I hvilken grad kan /skal mikrosituerede data bestemme indsatser ”Bundlinje”-anvendelse kan fastlåse blikket på effekt
Data til fællesgørelse og kollegial refleksion	Af-personificere problem og løsninger Spejle praksis Et fælles tredje	Kan skabe utryghed og sårbarhed for den enkelte der gør sin praksis til genstand for fælles refleksion

Tabel 1: empiriske fund (egen tilvirkning)

Diskussion

Ovenstående indsigter i potentialer og udfordringer ved obser-view-data vækker etiske og metodiske diskussioner i relation til aktionsforskningens udforskningsprocesser, som vi vil søge at adressere i de følgende afsnit.

Tavshedspligt versus omsorgspligt: Etiske overvejelser om obser-view-data i aktionsforskning

At anvende obser-view-data til fælles udforskning i aktionsforskning involverer en række etiske overvejelser. Når de autentiske data deles i lokale organisatoriske workshops, finder vi det udfordrende at anvende de traditionelle forskningsetiske principper om tavshedspligt, anonymitet og fortrolighed. Deltagerne er typisk bekendte med, hvis praksis der ligger til grund for observationen, hvilket gør anonymisering umulig.

Dette studie viser, at når mikrosituerede, praksisnære og autentiske data fællesgøres, skabes der oplevelser af at blive set og anerkendt – og af, at den enkeltes erfaringer er eksemplariske for fælles erfarede problemstillinger. Selvom dette kan bidrage til en befriende afpersonificering af problemer og løsninger, er det samtidig udfordrende, fordi den observerede underviser kan føle sig sårbar og udstillet over for kolleger og ledere.

Denne diskussion peger på, at aktionsforskeren, der anvender obser-view som dataproducerende metode, må skifte fokus fra tavshedspligt som etisk princip til omsorgsetik, hvor relationerne i det udforskende fællesskab bliver gjort til genstand for opmærksomhed og udvikling (Møller, 2025). Fastholdelse af tavshedspligt som et ideal i aktionsforskningens fælles vidensproduktion kan virke kontraproduktivt, når målet er at fremme en kontinuerlig forbedringsproces (Hinchey, 2008). Et ideal om omsorg, hvor man tager vare på hinanden og på praksis som et fælles anliggende, kan derimod styrke organisationens kapacitet til fremadrettet at kvalificere uddannelsespraksis.

Ovenstående peger på, at der er behov for at gentænke forskningsetikken i aktionsforskning. Som andre forskere har påpeget (f.eks. Fouché & Chubb, 2017; Locke et al., 2013; Zeni, 2009), kan traditionelle forskningsetiske retningslinjer være utilstrækkelige i deltagelsesbaserede tilgange. I stedet bør der lægges vægt på det, Bank et al. (2013) kalder *everyday ethics*, som tager højde for de etiske overvejelser, der opstår i interaktioner og positioneringer gennem hele processen. Som Eikeland påpeger, kræver

det en refleksion over, hvad der bør "*forfølges, beskyttes og drages omsorg for, hvem der inkluderes som medforskere, og hvordan de, der ikke deltager direkte, påvirkes*" (2006, s. 38, vores oversættelse).

En central etisk problemstilling er knyttet til forskerens udvælgelse af data til fælles analyse og facilitering af processer - tilskriver forskeren visse data betydning, mens andre udelukkes? Idet vi som forskere var ansvarlige for både produktionen af data og den tematiske analyse er deltagernes muligheder for at danne sig et helhedsindtryk af datamaterialet begrænsede; en problematik som Wells (2009) fremhæver kan reducere deltagernes udbytte. En mere ligeværdig, udforskende proces kan understøttes, hvis deltagerne selv udfører obser-view og involveres i den indledende dataanalyse. Dette kan forventes at styrke deltagernes ejerskab over forskningsprocessen og bidrage til kapacitetsopbygning – både for deltagerne og for organisationen – i forhold til fremadrettet at anvende obser-view-data til udvikling af praksis.

Som tidligere nævnt rummer det et særligt potentiale at inddrage elevers perspektiver som data i aktionsforskning i uddannelseskontekster, idet det bidrager til en udvidet problemforståelse. Dette åbner samtidig for en etisk overvejelse af elevernes deltagelse i forskning. Elevernes perspektiver bør ikke blot betragtes som data, der gøres til genstand for analyse, men må – i et omsorgsetisk perspektiv – involveres som ligeværdige deltagere (Noddings, 2010). Vi peger derfor på et endnu uforløst potentiale i at inddrage elever som en drivkraft for udvikling af undervisningspraksis. Ved at inkludere elever som aktive medforskere kan deres oplevelser og forståelser af undervisningspraksis yderligere bidrage til at identificere problemstillinger og mulige løsninger, som ellers kan være usynlige for underviserne.

Datas betydning for karakteren af de fælles udforskningsprocesser

Som nævnt indledningsvist er en intention med aktionsforskning i uddannelseskontekster ofte at skabe afsæt for professionel læring og udvikle uddannelse og undervisning på måder, der imødekommer elevernes læringsforudsætninger (Ainscow et al., 2004). En forudsætning for professionel læring (Timperley, 2011) er, at udforskningsprocesserne har karakter af systematiske, engagerede og ærlige dialoger mellem projektorganisationens "*insidere*" (ledere og medarbejdere) og projektets "*outsidere*"

(forskere), hvor flere og forskellige perspektiver aktiverer nye opdagelser og forståelser (Adler et al., 2004; Shani et al., 2023).

I nærværende studie peger deltagerne netop på, at data fra forskellige perspektiver – særligt elevperspektivet – bidrager til fælles refleksion og kan anvendes, som Elliott (1991) beskriver, til at styrke deres evne til at forholde sig reflektivt, udviklende og selvevaluerende til egen praksis.

En vigtig diskussion er her, hvilken betydning typen af data har for den refleksion, der muliggøres i det kollegiale rum. Vores studie viser, at obser-view-data kan anvendes til at synliggøre og fællesgøre pædagogiske og didaktiske udfordringer, som underviserne står overfor. Det skaber et fælles og betydningsfuldt grundlag for at etablere en refleksion, der kan føre til udvikling af nye indsigter og forståelser.

Elliott (1991) argumenterer for, at klasserumsdata, der deles med professionelle fra andre skoler, i højere grad muliggør refleksion end data, der deles internt med egne kolleger. Forklaringen kan være, at observationer og elevudsagn kan bringe latente spændinger og konflikter frem i lyset (Elliott, 1991), hvilket kan gøre det vanskeligt at skabe trygge rum for professionel læring.

Vi genkender delvist Elliotts pointe, idet vi erfarer, at obser-view-data er forbundet med sårbarhed og kan rumme latente spændinger, der har potentiale til at skabe modstand og lukkethed. Vores erfaring er dog, at obser-view-data – anvendt med omsorg – kan tilskynde til åbenhed, fælles refleksion og udforskning. Vi kan ikke adskille vores fund (typen af og anvendelsen af obser-view-data) fra betydningen af, hvordan vi som outsider-forskere præsenterer data og faciliterer de lokale workshops. Vi finder dog, at man – for at understøtte professionel læring – må facilitere diskussioner, der på samme tid opleves som opbyggende og udfordrende (Timperley, 2011).

Et centralt greb for at stimulere fælles udforskning er at gøre *the familiar unfamiliar* (Ainscow et al., 2004, s. 133). Det betyder, at obser-view-data ikke blot må anvendes til at fællesgøre og almengøre praksis, men også gøres *unfamiliar* og til genstand for kritisk refleksion over de bagvedliggende antagelser om læring og de lærende, som kan være styrende for undervisningspraksis (Timperley, 2011). Vores erfaring fra projektet er, at obser-view som dataproducerende metode i aktionsforskning ikke alene har potentiale til at skabe professionel læring. Obser-view-data rummer også et potentiale til at udfordre

outsider-forskerens antagelser og umiddelbare fortolkninger og bidrager til at muliggøre et gensidigt lærende og kritisk udforskende fællesskab mellem forskere og praktikere.

Konklusion og afsluttende bemærkning

I denne artikel har vi undersøgt anvendelsen af obser-view som dataproducerende metode i aktionsforskning i uddannelseskontekster med fokus på de potentialer og udfordringer, der knytter sig til både typen og anvendelsen af data. Vores fund peger på, at obser-view producerer data, der er karakteriseret ved at være mikrosituerede, processuelle og autentiske. Data, der opleves som meningsfulde, har potentiale til at skabe praksisnær indsigt, men samtidig rummer denne datatypes karakter også visse udfordringer. Særligt rejser sig spørgsmålet om, hvorvidt mikrosituerede data kan anvendes som afsæt for generelle beslutninger om bredere organisatoriske indsatser.

Obser-view-data anvendes i flere led af aktionsforskningens cykliske processer. De kan bruges til at udvide problemforståelsen og synliggøre kompleksitet i praksis, bidrage til en mere kvalificeret udvælgelse og monitorering af indsatser samt skabe et fælles grundlag for kollegial refleksion og professionel læring. Potentialet ved at anvende obser-view må dog ses i lyset af en vigtig omsorgsetisk diskussion: Forskerens pligt til at sikre, at der i den fælles udforskende proces tages vare både på hinanden og på praksis som et fælles anliggende.

Som afsluttende bemærkning peger denne undersøgelse på et behov for yderligere forskning i, hvordan data kan integreres i både problemidentifikation og evaluering af indsatser. I Lewins traditionelle aktionsforskningscirkel anvendes data typisk i evalueringen af aktioner. Nærværende studie peger imidlertid på et muligt – og måske overset – potentiale i at anvende data allerede under problemidentifikationen. Mikrosituerede og autentiske data kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af den lokale praksis, der søges udviklet. At integrere data tidligt i processen vil indebære en "180°-drejning" af den traditionelle aktionsforskningscirkel, så data ikke kun genereres til evaluering, men også før problemstillinger identificeres og løbende under implementeringen af aktioner. Dette perspektiv er ikke nyt, men understøttes af andre aktionsforskere, der argumenterer for at inkludere en fase med *fact finding* før udarbejdelsen af en aktionsplan (Kemmis, 1980), og som placerer observation som første trin i aktionsforskningscirklen (McNiff, 2017).

Ved at anvende data til problemidentifikation styrkes mulighederne for at udforske komplekse og kontekstuelle problemstillinger. Denne tilgang sikrer ikke blot en mere dybdegående problemdefinition, men understøtter også udvikling af aktioner, der er tættere forankret i den konkrete praksis. Samtidig åbner det for en iterativ forskningsproces, hvor data fungerer som en dynamisk ressource, der skaber læring og refleksion gennem hele aktionsforskningens cyklus.

Dette kan styrke aktionsforskningens kapacitet til at adressere komplekse udfordringer i uddannelseskontekster og skabe bedre forudsætninger for både refleksion og praksisudvikling.

References

- Aarkrog, V. (2019). 'The mannequin is more lifelike': The significance of fidelity for students' learning in simulation-based training in the social- and healthcare programmes. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 1–18.
- Adler, A., Shani, A. B. (Rami), & Styhre, A. (Eds.). (2004). *Collaborative research in organizations: Foundations for learning, change, and theoretical development*. Sage Publications
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139
- Balcom S, Doucet S, Dubé A. (2021). Observation and Institutional Ethnography: Helping Us to See Better. *Qualitative Health Research* 31(8):1534-1541.
- Banks, S., A. Armstrong, K. Carter, H. Graham, P. Hayward, A. Henry, T. Holland, et al. (2013). Everyday Ethics in Community-Based Participatory Research. *Contemporary Social Science*, 8 (3): 263–277.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Eikeland, O. (2006). Condensing ethics and action research: Extended review article. *Action Research*, 4(1), 37-47.

- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. In Noffke, S.E & Somekh, B. (eds). *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). SAGE Publications Ltd,
- Fouché, C.B. & Chubb, L.A. (2017). Action researchers encountering ethical review: a literature synthesis on challenges and strategies, *Educational Action Research*, 25(1), 23-34.
- Hien, T. (2009). Why is action research suitable for education? *VNU Journal of Foreign Studies*, 25(2).
- Hinchev, P. H. (2008). *Action research primer* (Vol. 24). Peter Lang.
- Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods applications in action research*. Sage.
- Kemmis, S. (1980). *Action Research in Retrospect and Prospect*. Paper presented to the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education (Sydney, Australia, November 6-9, 1960). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED200560.pdf>
- Kragelund, L. (2006). *Uddannelse til professionsbachelor i sygepleje - En kvalitativ undersøgelse af sygeplejestuderendes læreprocesser under klinisk uddannelse i psykiatri*. [Ph.d.-afhandling]. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Kragelund, L. (2007). *Obser-viewet en metode til at generere data i kvalitativ forskning*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling, DPU, Aarhus Universitet, København.
- Kragelund, L. (2011). Obser-views: metode til at generere data og lærerum for undersøger og informant. In S. Glasdam (Ed.), *Bachelorprojekter inden for det sundhedsfaglige område: indblik i videnskabelige metoder* (1 ed., pp. 131-137). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Kragelund, L. (2013), The Obser-view: A Method of Generating Data and Learning, *Nurse Researcher*, 20(5), 6-10.
- Kragelund, L., Moser, A., & van Zadelhoff, E. (2015). Using the obser-view in qualitative research: Benefits and challenges. *International journal of qualitative methods*, 14(5).
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation 2*. udg. Hans Reitzels Forlag

- Larsen, L. L. (2015). *Lærerens verden: almendidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Action Research*, 10(2), 133-149.
- Lewin, K. (1946), Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Locke, T., Alcorn, N., & O'Neill, J. (2013). Ethical Issues in Collaborative Action Research. *Educational Action Research*, 21(1). 107–123.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69.
- Maruyama, G. (1996). Application and transformation of action research in educational research and practice. *Systems Practice*, 9, 85-101.
- Mattsson, M., & Kemmis, S. (2007). Praxis-related research: serving two masters? *Pedagogy, culture & society*, 15(2), 185-214.
- Mathiasen, H., & Bregnhøj, H (2021). Hvad kan HyFlex-organiseret undervisning? De studerendes tilgang. *Tidsskriftet Læring og Medier*, 14(24).
- McNiff (2017). *Action research: All you need to know*. Sage Publications.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1997). You and your action research project. *British Journal of Educational Studies*, 45(3).
- Mertler, C. A. (2020). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). SAGE Publications.
- Messikh, D. (2020). A systematic review of the outcomes of using action research in education. *Arab World English Journal*, 11(1).
- Møller, B. (2025). Caring Action Research: Lessons learned from performing research with(in) care. *International Journal of Action Research*, 21(1), 6-23.
- Noddings, N. (2010). Dewey's philosophy of education: A critique from the perspective of care theory, in Cochran, M. (ed.) *The Cambridge companion to Dewey*. Cambridge University Press, 265–287.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research (Windsor)*, 61(3), 257-273.

- Shani, A. B., Coghlan, D., Paine, J. W., & Canterino, F. (2023). Collaborative inquiry for change and changing: Advances in science-practice transformations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 59(4), 541-555.
- Spaulding, D. T., & Falco, J. (2013). *Action research for school leaders*. Pearson Higher Ed.
- Simpson, B. (2018). Pragmatism: A philosophy of practice. I: C. Cassell, G. Grandy & A.L Cunliffe (red). *The SAGE handbook of qualitative business and management research methods*, 54-68. SAGE Publications
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Umeokafor, N. (2015). A discussion of observer-view as a method of generating data in the construction industry. *The Civil Engineering Dimension*, 17, 54–58.
- Wells, G. (2009). Dialogic inquiry as collaborative action research. *The Sage handbook of educational action research*, 50-61. SAGE Publications
- Zeni, J. (2009). Ethics and the ‘Personal’ in Action Research. I: Somekh, B. & Noffke, S. E. (Eds.). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. 254-266. Sage Publications.
-

About the authors:

Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder works as an assistant professor at Aalborg University and serves as the head of FOCUS – a research center for Social and Healthcare education in Denmark. Her research explores leadership, pedagogical practices, and learning cultures within vocational education

Britta Møller, Ph.D, works as an assistant professor at Aalborg University, Denmark. Her teaching and research focus on learning and change processes, care and care ethics in organizational and research contexts, primarily within the fields of elderly care work and vocational education and training.

Nanna Limskov Stærk Christiansen works as an assistant professor at Aalborg University, Denmark. Her teaching and research focus on evaluation as methodological approaches to support organizational development and change initiatives.

Anna Opstrup Larsen is a PhD fellow at the Department of Culture and Communication, Aalborg University. Her research examines co-research, knowledge creation and organizational storytelling within Vocational Education and Training in Social and Healthcare.