

Et frisættende evalueringsdesign

Leg anerkendes af forskere og praktikere som et grundlæggende aspekt af barndomsudviklingen. Evalueringen af leg er et komplekst og udfordrende undersøgelsesområde. Denne artikel præsenterer en undersøgende gennemgang af to undervisningsforløb på pædagoguddannelsen om evaluering af leg – og giver eksempler på to legende syn på læring, som samskabes.

Undervisningsforløbene peger på, at leg er afgørende for udvikling og velvære, men belyser samtidig behovet for et frisættende evalueringsdesign, som kan være platform for værdsættning af legen og det legende. Artiklen understreger vigtigheden af at insistere på leg i uddannelsesmiljøer – som kreativitet, innovation og frisættelse forstået som at turde vove at slippe kontrollen og give plads til det ukontrollerbare.

Nøgleord: Leg, legende, kreativitet, innovation, frisættende, ukontrollerbar

Uddannelseskulturen – og legens rolle

De studerende på pædagoguddannelsen træder ind i en kompleks uddannelseskultur, hvor de bedømmes ud fra uddannelsens bekendtgørelse; dens kompetencemål med tilhørende videns- og færdighedsmål (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Tilpasningen af pædagoguddannelsen i forhold til Bolognaerklæringen resulterede i en bekendtgørelse, hvor et mylder af kompetence- videns- og færdighedsmål fremstår som et svært gennemskueligt virvar.

I en sådan uddannelseskultur, efterlades undervisere hovedsageligt med to positioner: De kan enten være tekniske leverandører, som får udført opgaven qua det aktuelle kompetencemål, eller være autonome udøvere af ”det, der gik tabt” (Rothuizen & Togsverd, 2019).

I denne uddannelseskultur er kompetencemålstyringen den dominerende forståelse, hvilket udgrænser ”ikke planlagte” aspekter af den pædagogiske praksis, da de studerende fastholdes i et fokus på planlægning af aktiviteter, som kan dokumentere deres kvalificerede læringsudbytte (Rothuizen et al., 2020). Når det kun er de planlagte og kontrollerbare aspekter ved aktiviteter, der kan opleves som menings- og værdifulde, lades andre aspekter ude. Et aspekt, som på denne baggrund potentielt udgrænses, er det legende, som ud fra kompetencemålstyring ikke betragtes som værdifuldt for studerendes læring (Jensen et al., 2022; Breil, 2023). Med andre ord er der forventninger om kompetencemålstyring, og de processer, som ikke tydeligt indfrier denne forventning, udfordrer deltagerne (Breil, 2023; Gaardsdal, 2023).

Legende processer er dog relevante og værdifulde for både de pædagogstuderende, underviserne og uddannelseskulturen, da de kan skabe frisættende rammer, som bidrager med kreativitet. Samtidig bidrager de legende processer til udviklingen af en følelse af tilhørsforhold i uddannelseskulturen og verden som helhed, som når de studerende oplever, at de legende processer kan udvide ikke blot deres egne, men også deres målgruppes handlemuligheder (Jensen et al., 2022; Breil, 2023). De kan også – som vi vil udfolde senere i artiklen – bidrage med muligheder for udvikling af dømmekraften i den pædagogiske praksis. Denne dømmekraft kan være primus motor for de pædagogstuderendes fremtidige arbejde i praksis, når de skal udvikle og udøve udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017).

Vi har som undervisere stået i undervisningsforløb, hvor de legende processer har været i fokus. Legende sociale processer er ifølge legeforsker Helle Marie Skovbjerg en central del af den pædagogiske praksis. Derfor må vi voksne selv blive legende og dyrke vores legende selv, så vi forstår



de legende sociale processer og de ukontrollerbare, værdifulde aspekter, som de indebærer. Denne forståelse kan bidrage til, at vi kan forholde os evaluerende i legende sociale processer (Skovbjerg, 2021; Gaardsdal, 2023).

Gennem vores oplevelser med at være evaluerende i legende sociale processer, sammen med pædagogstuderende, som selv har forholdt sig evaluerende til det legende, bliver det tilbagevendende spørgsmål fra et underviserperspektiv: *Kan vi skabe et evalueringsdesign, hvor kompetencemålsstyringen ikke fortrænger de ukontrollerbare legende processer?*

Metodiske overvejelser

Det var dette spørgsmål, som vi stod med i foråret 2023. Vi besluttede os for at undersøge, om vi med udgangspunkt i en samskabende gennemgang af nogle systematiske prøvehandling, som vi hver især havde udarbejdet i løbet af 2022, kunne skabe et evalueringsdesign som platform for vurdering og værdsætning af legen og det legende.

Vi vil nu tage læseren med på en kort rejse gennem de undersøgelsesmæssige refleksioner i forbindelse hermed. For en uddybende gennemgang af vores individuelle prøvehandlingers metodiske greb vil vi henvise til Breil (2023) og Gaardsdal (2023).

En prøvehandling er et værktøj til udvikling af undervisning gennem konkrete eksperimenter og praksiserfaringer. Her kan undervisere og studerende interagere i og med undervisning på nye måder, og formålet er at udfordre de eksisterende undervisningsformer (Heiberg & Lyager, 2021). Rikkes prøvehandling og dertilhørende undersøgelse er placeret inden for den situerede læringsteori. Louises prøvehandling og dertilhørende undersøgelse er placeret inden for poststrukturalismen, hvilket vi vil uddybe i artiklens evaluerings- og læringsteoretiske afsnit.



Vi har begge foretaget kvalitative fokusgruppe-interviews i forbindelse med vores prøvehandlinger i 2022 – med samtykke fra de deltagende studerende, som i denne artikel fremstår fuldt anonymiserede. Denne metode gav os indsigt i de studerendes oplevelser i forbindelse med vores prøvehandlinger; den var en platform for forskellige perspektiver (Brinkmann, 2013).

Som vi vil udfolde senere, har vi i vores undervisningssituationer haft fokus på undersøgelse og udforskning gennem samskabende processer med de studerende som ligeværdige deltagere. Vores refleksioner måtte derfor også rettes mod magtdynamikker i undervisningssituationen: Hvilken position indtager underviseren, og hvilke positioner er tilgængelige for de studerende? Vi rettede et kritisk blik på, hvilke subjektpositioner eller handlinger der blev muliggjort og umuliggjort i dialogerne i de konkrete undervisningssituationer og interviews.

Vi vil på baggrund af den undersøgende gennemgang af vores prøvehandlingers resultater, præsentere et frisættende evalueringsdesign.

Evaluerende perspektiver

I de følgende afsnit vil vi udfolde et syn på evaluering og læring i et legende perspektiv, hvor evaluering og læring kan forstås som kontinuerlige, legende subjektiveringsprocesser. Her sammenvikles evalueringen af og i subjektiveringsprocesserne til, hvad man kan kalde en processuel, formativ evaluering (Andersen et al., 2021).

Vi starter med en kort gennemgang af evalueringsbegrebet. Evaluering kan kort defineres som en systematisk funderet vurdering af, hvilken værdi "noget" har.

Siden 1960'erne har der inden for uddannelse generelt været konsensus om at skelne mellem to former for evaluering, der typisk placeres som modpoler til hinanden.

Den ene pol er *den summative evaluering*, som interesserer sig for at værdisætte undervisningen efter dets udvikling og gennemførelse. Den anden pol er *den formative evaluering*, som interesserer sig for at evaluere undervisningen undervejs. Intentionen er, at evalueringen skal bidrage til, at underviseren kan foretage eventuelle justeringer af det pågældende undervisningsforløb. Den formative evaluering får dermed en interaktiv karakter, hvor de studerende drages med ind i undervisningsforløbets processer som medskabere, hvor de får mulighed for at foretage meningsfulde justeringer af undervisningsforløbet (Andersen et al., 2021).

Om en evaluering er formativ eller summativ, afhænger af evalueringens formål, og hvordan den rent faktisk får virkning. En summativt karakteriseret evaluering (fx en prøve) kan anvendes formativt, hvis underviseren inviterer de studerende til dialog (Dysthe, 2009).

Evaluering koblet til læringssyn

Evaluering er et væsentligt aspekt af læringsprocessen, og det kan ikke diskuteres adskilt fra læringssynet, da læringssynet påvirker den måde, hvorpå evaluering designes, implementeres og fortolkes. Hvert af disse synspunkter giver en unik indsigt i læringsprocessen og evalueringens rolle som understøttende for læring.

Undervisere skal derfor overveje disse forskellige syn på læring, når de udformer evalueringsstrategier, for at sikre, at de er passende, hvad angår forbedring af de ønskede læringsperspektiver. Endvidere betyder det, at evaluering ikke kan diskuteres særskilt, hvor man ser bort fra læringssyn og undervisning, hvilket ofte sker i praksis (Dysthe, 2009).

FORLØB: ISBRYDEREN	FORLØB: DYRK DIT LEGENDE SELV
Læringssyn <ul style="list-style-type: none"> · Det poststrukturelle · Subjektiveringsprocesser 	Læringssyn <ul style="list-style-type: none"> · Lave og Wenger (situeret læring) · Deltagelsesmetafor · Lotte Darsø (innovationspædagogik)
Undersøgende spørgsmål Kan en legende tilgang til læring bryde fastfrosne forståelser – og opleves af de studerende som et værdifuldt bidrag til deres uddannelse og praksis?	Undersøgende spørgsmål Hvordan kan en praksisoplevelse skabe rum for legende læring, kreativitet og innovation i et bæredygtigt pædagogisk perspektiv?
Evalueringsprocessens former, som understøtter leg <ul style="list-style-type: none"> · Fornemmelser/følelser · Fokusgruppeinterview · Formativ + processuel 	Evalueringsprocessens former, som understøtter leg <ul style="list-style-type: none"> · Portfolio i dialogisk perspektiv · Fokusgruppeinterview · Formativ + processuel
Fund <ul style="list-style-type: none"> · Studerende søger målstyring – og skræmmes af det uforudsigelige. · Afbalanceret tilfældighed med et element af kontrol bliver til værdifuld leg. · En legende tilgang til læring kan udvide deres egne og målgruppens handlemuligheder i den pædagogiske praksis. 	Fund <ul style="list-style-type: none"> · De studerende var udfordrede uden målstyring. · De studerende var udfordrede i forhold til at være kreative, innovative og finde ind i det legende. · Tiden var ikke styrende. · Praksissamarbejdet var udviklende.

Figur 1. Et kort over undervisningsforløbenes prøvehandling.

Mellem to legende syn på læring

Når evaluering og læringssyn på denne måde er forbundne, bliver vi nødt til at zoome ind på vores læringssyn og dets indvirkning. Det vil sige vores forståelse af evaluering.

Rikkens læringssyn tager udgangspunkt i deltagermetaforen, som udspringer af en situeret læringsteori, hvor læring forstås som udvikling af evner til at deltage i forskellige kontekster.



Her er viden noget, der kommer til udtryk i en given situation, og som ikke kan adskilles fra den konkrete kontekst (Lave & Wenger, 2019). Deltagelsesmetaforen betragter læring som udviklingsviden, der opnås gennem aktiv deltagelse i en given social praksis, som også kan spejles ud fra innovationsdiamantens fire parametre: viden, ikke-viden, relationer og konceptualisering (Darsø, 2019; Gaardsdal, 2023). Dette udgangspunkt står i modsætning til tilegnelsesmetaforens individualiserede aspekt, idet det bidrager til et fokus på mere generiske dele af læringsbegrebet, fx samarbejdsevne, formidlingsevner, selvtillid og meta-refleksion (Lave & Wenger, 2019).

Ligesom Rikke har Louise i sit undervisningsforløb taget udgangspunkt i et poststrukturalistisk funderet læringsteoretisk afsæt, som forholder sig kritisk til en essenstænkning, der forstår verden som en naturlig, selvfølgelig eksistens, og hvor læring forstås som en erhvervelse af en afgrænset vidensentitet, som vi på denne måde kan eje. Her vil et pædagogstuderende-subjekt skulle præsenteres for en allerede eksisterende pædagogisk verden "derude", der skal flyttes "ind" i subjektet i form af de gengivelser af den pædagogiske verden, som den pædagogstuderende skal erkende, drevet af en iboende motor af nysgerrighed og udforskertrang til at finde den pædagogiske verdens sande væsen (Juelskjær & Plauborg, 2013; Breil, 2023).

Louise har i sit undervisningsforløb haft fokus på læring som noget, der "gøres" i kontinuerlige processer af subjektivering i bestemte sociale sammenhænge. I sådanne subjektiveringsprocesser opnår de studerende en mestring ved at underkaste sig de eksisterende betingelser, fx i form af rammerne i undervisningssituationen (uddannelsens bekendtgørelse, litteratur m.m.).

Denne mestring giver mulighed for, at de studerende kan bevæge sig ud over deres eksisterende betingelser for tilblivelse og bidrage til, at de førnævnte betingelser fornyes. Læring betragtes herfra således, at de pædagogstuderende, på baggrund af en ny forståelse, formår at udvide deres handlemuligheder i disse møder (Søndergaard, 2005; Breil, 2023).

Når læring forstås som noget, der gøres i kontinuerlige subjektiveringsprocesser, betyder det, at evalueringen af og i subjektiveringsprocesserne sammenvikles med processerne i det, som man kan kalde en processuel formativ evaluering (Andersen et al., 2021).

Koblingen mellem to læringssyn

Vi har begge anvendt tre principper for legende tilgange til læring. De tre principper er åbne i deres formuleringer, hvilket giver plads til mange forskellige tolkninger og anvendelsesmuligheder, og de rummer dermed en stor kompleksitet. Det første princip, "At skabe fælles forestillinger", forklarer, hvordan en legende tilgang til læring medtænker, at medier, materialer og stemninger er aktive og didaktiske deltagere i processer, der muliggør forunderlige og kreative veje til refleksion og læring.

Det andet princip, "At vove uforudsigelighed", belyser, hvordan den legende tilgang til læring udfolder sig gennem åbne og uforudsigelige processer, hvor det ikke er ønskeligt at kontrollere, hvilke nye muligheder og overraskende indsigter der opstår undervejs. Det tredje princip, "At insistere på meningsfuldhed", understreger, at legende tilgange til læring sker i ligeværdige læringsfællesskaber, hvor både underviser og studerende har tilladelse til at gentænke både proces og indhold, så den faglige meningsfuldhed og ejerskabet til læringen muliggøres (Heiberg & Lyager, 2021, s. 11).

Styringens kontrolaspekt er et interessant forhold. På den ene side giver det styrende i form af fastsættelse af mål – der efterfølgende også er styrende for evalueringen – underviseren og de studerende en stor grad af kontrol over, hvad undervisningssituationen skal bidrage med i forhold til samme mål. På den anden side vil denne målstyring medføre, at andre værdifulde aspekter, som fx ikke er direkte målbare, overses i evalueringen, da de ikke kan forudsiges (Bacchi, 2009; Rothuizen et al., 2020).

I vores undervisning har vi derfor haft fokus på processen. Der skal være tid og fordybelse i innovative og legende processer (Darsø, 2019). Tid til at eksperimentere, udforske, undersøge og være kreative.

Netop her kan de studerende frisættes i læringsprocesser, som kan tilbyde de studerende andre måder at forstå og værdisætte aktiviteterne i deres uddannelse og praksis (Gaardsdal, 2023; Breil, 2023).

Undervisningen tager udgangspunkt i modulets kompetencemål, men indsættes ikke i en didaktisk model, som vil styre os i retning af undervisningens værdsatte svar eller tillagte værdi: Det vil hæmme et innovativt læringsmiljø, hvis man overser det ikke direkte målbare (Bacchi, 2009). De pædagogstuderende træder således ind i en læringsproces, hvor de inviteres til reflekterende og skabende processer i en bevægelse henimod at blive kommende legende pædagoger (Darsø, 2019).

Vores læringssyn har derfor ligheder, som vi kan bruge som et fælles udgangspunkt for evalueringforståelse: Læring kan ikke placeres i individet, men bliver til i processer af sociale situationer, hvor individet er ligeværdigt deltagende og samskabende. Der er med andre ord en samtidighed på spil, der medfører, at evaluering må forstås som en kontinuerlig formativ proces. Der er tale om en løbende procesevaluering, hvor selve evalueringen bliver det styrende element i de legende sociale processer (Andersen et al., 2021).

Her må vi som undervisere og studerende byde de åbne ender velkommen og slippe ønsket om at have kontrollen – i en insisteren på at holde processerne åbne. Det modsatte af åbne processer vil være processer, som er forudbestemte og planlagte ud fra faste, styrende mål, og de er derfor lukkede. Ved at turde slippe kontrollen kan vi møde de legende sociale processer dialogisk, hvor vi spørger: Hvad vil de legende processer fortælle mig? Hvad forsøger de legende processer at lære mig? (Biesta, 2017).

Hvordan kan en sådan evaluering formuleres og udformes i et evalueringsdesign? Det vil vi præcisere i de følgende afsnit.

Evalueringsdesignet

Når der i undervisningssituationer fokuseres på undersøgelse og udforskning gennem samskabende processer med ligeværdige deltagere, betyder det, at refleksionerne også må rettes mod magtdynamikker i undervisningssituationen (Breil, 2023). Det handler om, hvilken position underviseren selv indtager, og hvilke positioner der er tilgængelige for de studerende.

Underviseren skal have blik for, hvilke subjektpositioner eller handlinger der muliggøres og umuliggøres i dialogerne i den konkrete undervisningssituation. Det handler om at underviseren, i evalueringsprocesserne, sikrer sig, at det er deltagerens egne perspektiver, interesser og ord, der kommer til udtryk i dialog.

Ud fra denne forståelse er det vigtigt, at de studerende får mulighed for at gøre indsigelser mod fx underviserens fortælling om dem og undervisningssituationen. Deltagerne skal med andre ord have lov til at være interesserede, aktive, ulydige og fuldt involverede i, hvad der siges om dem selv og andre deltagere (Latour, 2000).

Det bliver meget komplekst, når vi som undervisere skal bevæge os gennem disse sammenviklede kontinuerlige processer af læring og evaluering i undervisningssituationerne sammen med de studerende. Som vi har argumenteret for i det foregående afsnit, giver det ikke altid mening at fastsætte rammer og mål, som efterfølgende bliver genstand for evalueringen – men hvad så? Hvornår bør vi som deltagere (både undervisere og studerende) i legende samskabende processer standse op og igangsætte procesevaluering og refleksioner? Og hvordan kan vi vurdere, og hvordan vi kan handle på baggrund af det nævnte?

I et psykologisk perspektiv kan undervisningssituationer betragtes som ét ud af utallige møder gennem livet, hvor vi som mennesker – men også som undervisere og studerende – med tiden skaber, hvad der kan kaldes dømmekraft. Dømmekraften skabes ved, at der knyttes affekt til mødet, hvorefter dømmekraften tager form i kroppen, hvor den indvirker ved at øge eller mindske kroppens og sindets handleevne (Thrift, 2003; Brown & Stenner, 2001).

Dermed kan vi anvende vores emotioner, fx hvis vi som undervisere oplever en tøven, en tvivl eller et ubehag, som mindsker de studerendes eller vores handleevne. Emotioner bliver her en indikator for, hvornår vi skal standse op og reflektere evaluerende i processen.

Andre emotioner, fx glæde, fordybelse og begejstring, øger vores handleevne, og de fortjener ligeledes, at vi standser op og reflekterer evaluerende i processen. For en uddybende gennemgang af de præcise kognitive processer vil vi henvise til Brown & Stenner (2001).

Hannah Arendt beskriver ligeledes, hvordan tænkning og kritisk refleksion spiller en vigtig rolle i udviklingen af de studerendes dømmekraft. Arendt betoner vigtigheden af, at de studerende kan tænke kritisk og indgå i en ansvarsfuld vurdering af den pågældende situation. Den kritiske tænkning kan nemlig være en kilde til det mod, som det også kræver at reflektere i retning af nye handlemuligheder (Arendt, 1978; Pahuus, 2003). Arendt understreger dog også, at dømmekraft ikke opnås individuelt, men i interaktion med andre. Gennem dialog kan studerende og undervisere i fællesskab undersøge forskellige perspektiver, tænke kritisk og udvikle dømmekraften sammen (Arendt, 1978; Pahuus, 2003).

Når det gælder leg og legende tilgange i undervisningssituationer, værdisætter de studerende den delvise kontrol højt (Breil, 2023). Hartmut Rosas (2020) teoretisering om det ukontrollerbare peger på, hvordan det kan være: Rosa taler om grundkonflikten mellem den grundlæggende menneskelige drivkraft – ønsket om at have kontrol over vores verden – og den præmis, at opnåelsen af denne kontrol vil medføre, at samme verden vil være død for os og derfor ikke kan give os mulighed for at mærke livet og leve.

Hvis vi med Rosa opstiller et kontinuum med det fuldstændigt kontrollerbare og derfor døde på den ene yderfløj og det fuldstændigt ukontrollerbare på den anden yderfløj, så vil det, som vi oplever som fuldstændigt ukontrollerbart, overvælde og frustrere. Det vil være i vekselvirkningen mellem vores kontrollerede legende praksis

og det, der er ukontrollerbart i det legende, at vi kan mærke, at "nu sker der noget værdifuldt".

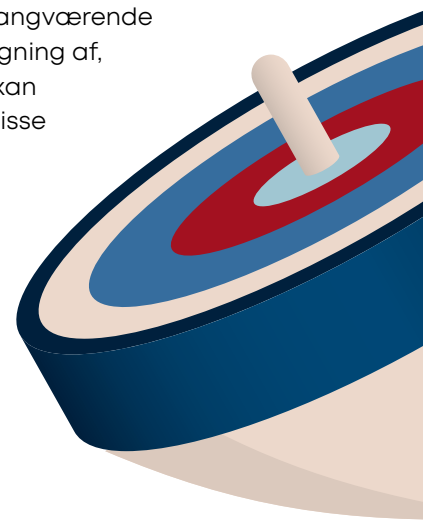
Dette kontinuum kan guide processens deltagere til at vurdere, hvornår vi skal standse op og evaluere i processen. Det kommer dermed til at handle om, at vi oplever eller søger efter en balance i det snurrende virvar af legende samskabende processer og deltagerne. På denne måde vil de øjeblikke, som vi oplever som "døde", frustrerende eller værdifulde, være anledninger til, at vi standser op, evaluerer og handler på baggrund af vores dømmekraft. Det er den dømmekraft, som de pædagogstuderende kan trække på og videreudvikle i deres fremtidige udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i samfundet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017).

Snurretoppen som billede på evalueringsdesignet

Fornemmelser og emotioner kan, ud fra ovenstående forståelse, være gode pejlemærker for, hvornår du med fordel kan standse op og evaluere i nuet – for at understøtte og undersøge de uforudsigelige ukontrollerbare legende processer, som du deltager i. Snurretoppen kan, som vi vil uddybe, være med til at sætte et konkret billede på dette forhold.

Vi har med vores evalueringsdesign valgt at fremhæve evalueringen af de igangværende processer som en understregning af, at dette evalueringsdesign kan understøtte og undersøge disse processer – mens de sker. I nuet. Dette har vi valgt ud fra den betragtning, at begge vores prøvehandler viste, at studerende ofte først igangsætter evaluerende refleksioner, efter at den legende sociale proces er afsluttet.

Når vi insisterer på både at holde de sociale processer åbne (Biesta, 2017) og byde det ukontrollerbare velkomment (Rosa, 2019), betyder det, at vi ikke kan evaluere ud fra styrende mål, som er fastlagt på forhånd.



Derfor tyer undervisere og studerende, som deltager i sådanne processer, ofte til en udelukkende tilbageskuende evalueringsform. Det sker i et forsøg på at afdække, hvad de lærte under processen, eller hvilken værdi processen havde for deltagerne (Gaardsdal, 2023; Breil, 2023). I vores evalueringsdesign kan et sådant tilbageskuende perspektiv kaldes *snurretoppens spor*. Dette spor binder også an til det portfolioarbejde, som bliver beskrevet i det følgende afsnit.

Snurretoppens spor bliver dermed en billedgørelse af processen, hvor dømmekraften skabes. Det er nemlig, når vi knytter affekten og emotioner til vores møder med de legende processer og vores meddeltagere, at dømmekraften tager form i vores kroppe, hvor den fremover kan indvirke ved at øge eller mindske vores kroppe og sinds handleevne (Thrift, 2003). Det er denne dømmekraft, som bliver drivkraften for vores drej af snurretoppen. Vores ideer til, hvordan vi kan evaluere i de legende sociale processer, og handle, når snurretoppens bevægelse fx skal genoprettes, genererer vi med afsæt i vores dømmekraft.

Forestil dig snurretoppen. Et formidabelt legetøj, som snurrer rundt og rundt og afslører magiske former i bevægelse. Hvor længe kan den mon snurre rundt? Hvor bevæger den sig hen? Kan det forudsiges? Nej!

Og netop derfor er den så magisk og forunderlig. Den snurrer rundt og rundt i en næsten magisk drevet indre balance. Men pludseligt giver den et hop, eller måske mister den balancen og begynder at vippe.

Dette tilfældige og ukontrollerbare aspekt ved snurretoppens bevægelse er det, der gør den så forunderligt dragende. Når den er ved at miste sin balance og begynder at hoppe rundt og vippe, kan vi hjælpe den i gang igen ved at give den et drej mere på toppen. Det kan vi dog kun nogle gange – for drejet kan også sende snurretoppen på afveje og endda stoppe den helt. Men det ved vi først, når vi har satset og drejet (jf. figur 2).

Processens spor: Hvad lærte jeg?

Figur 2. Den igangværende proces er uforudsigelig og ukontrollerbar, men kræver balance – opretholdt af evaluering i nuet – ellers går processen i stå.

Du har en fornemmelse i kroppen. Du mærker efter. Du har en boblen i kroppen af velvære og glæde. Det er det fedeste, det her! Snurretoppen snurrer bare derudaf, godt hjulpet af dens indre balance. Det er nu, at du virkelig får mulighed for at opleve de magiske former, som snurretoppen kun afslører i sin afbalancerede, fuldendte snurren. Mærk efter, og reflektér: Hvad sker der lige nu? Hvad er det, der giver dig denne fornemmelse og oplevelse? Hvad betyder denne fornemmelse og oplevelse for dig og de andre deltagere?

Du har en fornemmelse i kroppen. Du kan mærke, at du er frustreret, eller måske er dine meddeltagere frustrerede. Det duer bare ikke, det her. Snurretoppen vipper og hopper og er lige ved at gå i stå. Mærk efter, og reflektér: Hvad sker der lige nu? Hvad er det, der giver dig denne fornemmelse og oplevelse? Hvad betyder denne fornemmelse og oplevelse for dig og de andre deltagere? Hvordan kan snurretoppen gives et hjælpende drej? Hvordan kan balancen mon genoprettes, så snurretoppen ikke stopper? Drej!

Et konkret eksempel på, hvordan emotioner kan være et godt afsæt for refleksioner i de legende processer, finder vi i Louises prøvehandlings legende aktivitet ved navn "Tilfældighedsgeneratoren". Her bad Louise specifikt de studerende give plads til det tilfældige og det uforudsigelige i deres praktik – ud fra det perspektiv, at kontrol hverken er mulig eller ønskelig. De studerende skulle udarbejde en legende aktivitet, som de skulle udføre med målgruppen. En af de studerende fortalte efterfølgende, at det havde været skræmmende at afprøve en aktivitet, hvor han ikke præcist vidste, hvad der ville ske. Louise spurgte ind til oplevelsen – at han havde følt sig skræmt. Kunne han uddybe den følelse i oplevelsen? Den studerende reflekterede over dette og kom frem til følgende: Det var skræmmende. Men han kunne på den anden side også se, at en pædagogisk aktivitet, som giver plads til tilfældige og uforudsigelige aspekter, giver de andre deltagere mulighed for medindflydelse på aktiviteten.

Aktiviteten blev en platform, der kunne afbalancere tilfældighed og uforudsigelighed med det element af kontrol, der gav aktiviteten værdi for hans studie og pædagogiske praksis.

Den oplevede værdi knyttede han til det aspekt, at en sådan legende tilgang til læring kunne udvide ikke blot hans egen, men også målgruppens handlemuligheder i den pædagogiske praksis.

Når man som studerende oplever, at det tilfældige og uforudsigelige (det, som ikke kan kontrolleres) er værdifuldt, så er det ikke længere helt så skræmmende. Det kan med andre ord være ret frugtbart at blive lidt skræmt en gang imellem, hvis en sådan emotion gøres til genstand for refleksioner.

Ovenstående er eksempel på refleksioner med afsæt i Snurretoppens spor, så de indeholder et tilbageskuende blik. Denne studerende kunne have haft gavn af at have koblet sin emotion til refleksioner i nuet – under udførelsen af sin aktivitet i praksis: Hvad sker der lige nu? Hvad er det, der giver mig denne følelse af at være skræmt og oplevelse af ubalance? Hvad betyder denne fornemmelse og oplevelse for mig og de andre deltagere? Hvordan kan snurretoppen gives et hjælpende drej? Hvordan kan balancen mon genoprettes, så snurretoppen ikke stopper?

Samskabelsen bidrager også til snurretoppens balance i de samskabende legende processer. Derfor vil evalueringens refleksioner være mangelfulde, hvis den udelukkende sker på det individuelle plan.
(Arendt, 1978; Pahuus, 2003).

Som et konkret eksempel har Rikke undervejs intuitivt taget udgangspunkt i nogle glidende overgange mellem undervisning, evaluering og refleksion i forsøget på at skabe et læringsfremmede evalueringsmiljø (Dysthe, 2009). Her blev der igangsat et portfolioarbejde halvvejs inde i undervisningsforløbet. Det skete på baggrund af pædagoguddannelsens anvisning om, at de studerende skal arbejde med to portfoliotyper: arbejdsportfolio og præsentationsportfolio.

I arbejdsportfolien indsamles og struktureres alle de skriftlige og ikkeskriftlige produkter (Professionshøjskolen UCN, 2021). Rikke var nysgerrig på, hvorledes portfolio som redskab kunne bidrage med en mulig dokumentation, dels af evaluerende tanker i selve processen med stenhuggerprojektet, dels det innovative og legende.

Til en start igangsatte Rikke et individuelt portfolioarbejde, som vi alle kender det, hvor portfolioen blev anvendt pædagogisk med det formål at indsamle oplysninger om undervisningsforløbet. Under processen gik Rikke rundt for at få indblik i det, som blev indskrevet i diverse portfolioer. Der var mange interessante dokumentationer, formuleringer og gode refleksioner.

Alle refleksioner forblev dog på det individuelle plan grundet arbejdsportfolioens udformning: Det skulle være dokument til hver enkelt studerendes private mappe. Rikke fornemmede, hvordan de studerende var hæmmede i at deltage i samskabende processer. Hvis vi bruger snurretoppen som et billede på processen, så manglede snurretoppen balance, da samskabelse ikke var mulig.

Som et drej på snurretoppen, som en handling på en idé skabt i nuet samlede Rikke alle i en rundkreds på gulvet for at skabe en fælles dialog om deres nyerhvervede erfaringer (Arendt, 1978; Pahuus, 2003), som de individuelt havde bearbejdet og nedskrevet. Rikke oplevede, at denne socialt situerede form bidrog til udviklingen af et metasprog, som skabte grobund for en fælles samtale om evaluering (Lave & Wenger, 2019). Alle var meget involverede i hinandens udsagn – de noterede yderligere i deres egen individuelle portfolio, og her skabtes et rum for fordybelse (Darsø, 2019).

Fællesskabet var nøglen til, at deltagerne kunne få oplevelsen af at være en ressource for hinanden (Dysthe, 2009). At Rikke satsede og drejede på snurretoppen, havde udvidet det individuelle portfolioarbejde til en fælles portfolio – en undervisningsaktivitet, og havde skabt rum for det dialogbaserede syn på evaluering: Alles tanker og ytringer blev set i sammenhæng med meningskabende processer i interaktion med andre (Dysthe, 2009).

Opsummeret kan vi nu forstå, hvordan de legende sociale processer er en vigtig platform, hvor deltagerne handlemuligheder mangfoldiggøres, og hvor vores emotioner kan betragtes som pejlemærker for, hvornår vi skal igangsætte de refleksioner, der understøtter udviklingen af vores dømmekraft i selvsamme processer.

Snurretoppens SPINplade

Snurretoppens SPINplade sammenfatter ovenstående evalueringsdesign i en overskuelig, konkret form, som deltagere i legende sociale processer kan anvende som inspiration til at forholde sig evaluerende i disse processer. Der er tale om en løbende procesevaluering, hvor evalueringen bliver det styrende element i de legende sociale processer. Denne form for evaluering kan anvendes af både undervisere og studerende i uddannelsessammenhænge, men også på tværs af professioner – af deltagere i lignende legende processer med en given målgruppe.

SPINpladens første niveau med refleksive spørgsmål

har til formål at støtte deltagerne i at rette en opmærksomhed mod de emotioner, der opstår i mødet med de legende processer. Emotioner er vigtige pejlemærker.

Spørgsmålene på SPINpladens andet refleksive niveau

skal hjælpe deltagerne med at koble refleksioner til deres emotioner. De svære emotioner, fx frustration og irritation, bidrager med information om, at processen kalder på refleksioner. Vi skal vende os mod den emotionelle verden og spørge: Hvad vil denne emotion lære mig? Denne refleksion vil bidrage til udvikling af dømmekraften.

Spørgsmålene på SPINpladens tredje refleksive niveau


har til formål at skabe en platform for en dialog, hvor studerende og undervisere i fællesskab kan undersøge forskellige perspektiver, tænke kritisk sammen og udvikle dømmekraften.

SPINpladens fjerde refleksive niveau opfordrer deltagerne til at være modige og handle i de legende sociale processer.

Det sker på baggrund af den dømmekraft, som SPINpladens refleksioner har gjort dem opmærksomme på, at de allerede er i besiddelse af eller lige har samskabt med de andre deltagere.

SPINpladens refleksive niveauer kan gennemgås i nuet under de legende processer. Snurretoppens spor er en tilbageskuende evaluering, hvor vi spørger os selv i datid: Hvad lærte vi?

Vi anbefaler, at undervisere og studerende gør brug af både evaluering i nuet og den tilbageskuende evaluering, da de to processer vil understøtte hinanden i sammenkoblingen af de formative og summative blikke.

		EVALUERING I NUET		TILBAGESKUENDE EVALUERING
		Snurretoppens bevægelse er uhæmmet, i balance	Snurretoppens bevægelse er hæmmet, i ubalance vipper/hopper	Snurretoppens spor
Første refleksive niveau	Hvilken emotion/ fornemmelse?	Glæde, begejstring, velvære? Egne ord?	Frustration, irritation, opgivelse? Egne ord?	Hvilke følelser/ fornemmelser oplevede du? Hvilke dominerede?
Andet refleksive niveau	Emotion/ fornemmelse kobles til relationer	Hvad sker der lige nu? Hvad er det, der giver denne fornemmelse og oplevelse?	Hvad sker der lige nu? Hvad er det, der giver denne fornemmelse og oplevelse?	Hvad sker der lige nu? Hvad gav dig denne fornemmelse og oplevelse?
Tredje refleksive niveau	Emotion/ fornemmelse kobles til refleksioner med meddeltagerne	Hvad betyder denne fornemmelse og oplevelse for dig og de andre deltagere?	Hvad betyder denne fornemmelse og oplevelse for dig og de andre deltagere?	Hvad betød denne fornemmelse og oplevelse for dig og de andre deltagere?
Fjerde refleksive niveau	Tag afsæt i din dømmekraft. Drej!	Har du en god ide? du behøver ikke dreje - men du kan satse - hvis du tør?	Har du en god ide? du behøver ikke dreje - men du kan satse - hvis du tør?	Drejede du? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hvordan? Hvad betød dette for dig og de andre deltagere?

Figur 3. Spinpladen.

Konklusion

Vi vender tilbage til det spørgsmål, som igangsatte vores undersøgende rejse og samskabelse af et evalueringsdesign: *Kan vi skabe et evalueringsdesign, hvor kompetencemålstyringen ikke fortrænger de ukontrollerbare legende processer?*

Vi har med udgangspunkt i eksempler fra undervisningsforløb argumenteret for, hvordan to forskellige lærings syn kan samskaves på baggrund af ligheder, som vi kan bruge som fælles afsæt for evalueringsforståelse: Læring kan ikke placeres i individet, men bliver til i processer bestående af sociale situationer.

Evaluering med afsæt i det fælles lærings syn giver mulighed for at tænke procesuelt, og ikke tænke på krav og resultater. Der bliver således tale om en løbende procesevaluering, hvor evalueringen bliver det styrende element i de legende sociale processer.

Når vi kan slippe ønsket om at have kontrollen (Rosa, 2019) og byde de åbne ender velkommen (i en insisteren på at holde processerne åbne), kan vi møde de legende sociale processer dialogisk, hvor vi spørger: *Hvad vil de legende processer fortælle mig? Hvad forsøger de legende processer at lære mig?* (Biesta, 2017).

Snurretoppen er et konkret billede på dette forhold. Det fremhæver evalueringen af de igangværende processer som en understregning af, at dette frisættende evalueringsdesign kan understøtte og undersøge disse – mens de sker. Snurretoppens spor kan være en billedgørelse af processen, hvor dømmekraften skabes.

SPINpladens fire reflektive niveauer kan understøtte deltagerne i de legende sociale processer, hvor emotioner er vigtige pejlemærker. Her understøttes deltagerne i at koble refleksioner til deres emotioner.

Svære emotioner som fx frustration indikerer, at processen kalder på refleksioner. Vi skal vende os mod den emotionelle verden og spørge: *Hvad vil denne emotion lære mig?* (Brown & Stenner, 2001). Refleksion vil bidrage til udviklingen af dømmekraften.



SPINpladen kan være en dialogisk platform, hvor studerende og undervisere i fællesskab kan undersøge forskellige perspektiver, tænke kritisk sammen, undersøge og udvikle dømmekraften (Arendt, 1978). Denne dømmekraft kan pædagogstuderende trække på og videreudvikle i deres fremtidige udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i samfundet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017).

Dømmekraft er drivkraften for vores drej af snurretoppen. Vores ideer til, hvordan vi kan evaluere og handle, når snurretoppens bevægelse fx skal genoprettes, genererer vi med afsæt i vores dømmekraft. Denne form for evaluering kan anvendes af både undervisere og studerende i uddannelsessammenhænge, men også på tværs af professioner – af deltagere i lignende legende processer.



Litteratur

- Andersen, M., Wahlgren, B. & Wandall, J. (2021). *Evaluering af læring, undervisning og uddannelse*. København: (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. New York: NY: Harcourt Brace & Company.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?* London: Pearson.
- Biesta, G.J.J. (2017). *Letting Art Teach: Art Education After Joseph Beuys*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Breil, L.L. (2023). *Isbryderen*. UCN Perspektiv, 12, 59-68.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, S.D. & Stenner, P. (2001). *Being affected: Spinoza and the psychology of emotion*. *International Journal of Group Tensions*, 30, 81-105.
- Darsø, L. (2019). *Innovationspædagogik: kunsten at fremelske innovationskompetence* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (2009). *Evaluering i klassen til støtte for læring*. *KvA N – tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 85, 43-59.
- Gaardsdal, R. (2023). *Dyrk dit legende selv*. UCN Perspektiv, 12, 6-16.
- Heiberg, T. & Lyager, M. (2021). *Et fælles fundament for en legende tilgang til læring*. I Lyager, M., Heiberg, T., Wistoft, M. & Lehmann, S. & Svendsen, J.R. (red.) (2020). *PlayBook 2*. Aalborg: Bording.
- Jensen, J.B., Pedersen, O., Lund, O. & Skovbjerg, H.M. (2022). *Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review*. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 98-219.
- Juelskjær, M. & Plauborg, H. (2013). *Læring og didaktik udsat for poststrukturalistisk tænkning*. I Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.). *Læringsteori og didaktik* (s. 257-287). København: Hans Reitzels Forlag.
- Latour, B. (2000). *When things strike back: a possible contribution of "science studies" to the social sciences*. *British Journal of Sociology*, 50, 117-123.
- Lave, J. & Wenger, E. (2019). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pahuus, A.M. (2003). *Hannah Arendts teori om offentlighed og dømmekraft*. *Slagmark*, 37, 63-78.
- Professionshøjskolen UCN (2021). *Studieordning for pædagoguddannelsen*. Aalborg: UCN. Ucn.dk.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr 354 af 07/04/2017. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Frederiksberg: Eksistensen.
- Rothuizen, J.J.E. & Togsverd, L. (2019). *Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik*. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 3(1), 7-28.
- Rothuizen, J.J.E., Togsverd, L., Falkenberg, H., Højbjerg, B. & Bayer, M. (2020). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet: rapporter fra et forskningsprojekt*. København & Aarhus: KP & VIA.
- Russ, S.W. (2004). *Leg i børneudvikling og psykoterapi: mod empirisk understøttet praksis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skovbjerg, H.M. (2017). *Idéhistoriske perspektiver på leg*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 42-49.
- Søndergaard, D.M. (2005). *At forske i komplekse tilblivelser: Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning*. I Jensen, T.B. & Christensen, G. (red.). *Psykologiske og pædagogiske metoder* (s. 233-267). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Thrift, N. (2003). *Practising ethics*. I Pryke, M., Rose, G. & Whatmore, S. (red.). *Using Social Theory: Thinking through Research*. London: Sage.