

Legende læring som en bro mellem produktion og refleksion på børne- og familieområdet

Hvordan kan fagprofessionelle og ledere håndtere dilemmaet mellem et vedvarende behov for faglig udvikling og et stigende krav om effektiv drift? Københavns Professionshøjskole har sammen med Greve Familierådgivning udviklet et læringskuffertspil - som en måde at mindske dilemmaet på. Kuffertspillet er inspireret af tilgangen i legende læring for voksne.

Det er et eksperimenterende bud på, hvordan man kan stimulere og vedligeholde faglig udvikling hos fagprofessionelle i en velfærdsektor med mangel på tid og ressourcer. Evalueringen af projektet peger på, at det er værd at arbejde videre med legende læring som en tilgang i socialt arbejdes praksis.

Nøgleord: Legende læring for voksne, faglig refleksiv praksis, arbejdspladslæring, dilemmaer i socialt arbejde

Hverdagsarbejdsliv mellem effektivitet og læring

Politiske, demografiske og professionsfaglige udviklinger skaber et vedvarende behov for læring og faglig udvikling i kommunernes børne- og familieafdelinger, men pga. travlhed er det vanskeligt at finde tid og rum til dette. Praksisforskeren Leif Kongsgaard har identificeret dette som en modsætning mellem følelsen af et arbejdsliv og et felt i højt tempo og mulighederne for at reflektere (Kongsgaard 2022).

Kommunale ledere og fagprofessionelle håndterer dette dilemma ved at stille konsulentvirksomheder, professionshøjskoles videreuddannelsesafdelinger og kommunernes egne udviklingsenheder overfor krav om direkte praksisrelevans og fleksibilitet i kompetenceudviklingsaktiviteter. Vi har

gennem de senere år set forskellige bud på dette: Online- og blended undervisning, bl.a. learning on demand, hvor der efter coronachokket i stigende grad er tale om pædagogisk set velplanlagte forløb (se bl.a. Riis et al. 2022), simulationstræning (Larsen 2019) og supervision i nye former (Antczak et al. 2019; Christoffersen & Matthiessen 2020).

Vi ser det også afspejlet i Social- og Boligstyrelsens støtte til efteruddannelse. Hvor der tidligere blev bevilget økonomisk støtte til, at fagprofessionelle kunne læse en hel diplomuddannelse på børne- og ungeområdet, tildeles den økonomiske støtte i dag til deltagelse i enkeltstående diplommoduler og praksisrettede kurser. Disse kurser udbydes til en hel arbejdsplads og omhandler ofte konkrete metoder (fx ICS) eller retslige rammer (fx barnets lov).

Videreuddannelsen på Københavns Professionshøjskole har sammen med Familierådgivningen i Greve Kommune arbejdet med et læringskuffertprojekt i 2022-2023. Her har vi eksperimenteret med legende læring og praksisrelevans som en didaktisk respons på udfordringerne i kommunerne. I denne artikel rejser vi problemstillinger om vilkår og muligheder for læring og faglig udvikling for fagprofessionelle gennem erfaringer og pointer fra pilotprojektet.

Den samfundsmæssige kontekst

Socialt arbejde er kendetegnet ved mange interresser (Hasenfeldt 2003) og fagprofessionelle, der arbejder i krydspres (Lipsky 2010; Christensen 2021). Det skyldes bl.a. krav til overholdelse af budgetter og effektiv ressourceanvendelse (Hansen 2015; Pedersen & Aagaard 2015).

De grundlæggende arbejdsvilkår er inden for de sidste 20-25 år udvidet med vedvarende krav



om brug af vidensbaserede tilgange, eksplicite metoder, virksomme indsatser (Konnerup 2004; Møller 2018) og digitalisering af det sociale arbejde (Bovens & Zouridis 2002). Dertil kommer en række reformer, der kan forstås som forventninger om en række samtidige, mere eller mindre sammenhængende omstillinger i det sociale arbejde, senest på børne- og ungeområdet med barnets lov fra 2024.

Aktuelt er situationen i mange Børne- og Familieafdelinger præget af arbejdspress (rundspørge på børneområdet: Dansk Socialrådgiverforening 2020) og en høj grad af mobilitet på både medarbejder- og ledelsessiden (Dansk Socialrådgiverforening 2023). Vores erfaringer på Københavns Professionshøjskole, fra samarbejde med kommuner de sidste år, peger på, at der er vanskeligheder ved at besætte stillinger. Nogle kommuner

åbner for ansættelse af medarbejdere med andre uddannelsesbaggrunde i Børne- og Familieafdelinger – i stillinger, som socialrådgivere tidligere har haft monopol på (Matthiessen et al. 2017).

Legende læring og domænet teori som teori- og forskningsgrundlag

Det er i denne kontekst, at vi har samarbejdet med en kommunal Børne- og Familieafdeling om at skabe faglig udvikling gennem læring. Vi arbejder med begreber og pointer fra forskning om brug af legende læring for voksne (Boyle et al. 2016; Jensen et al. 2021; Rice 2009; Skovbjerg & Jørgensen 2021; Whitton 2018).

Legende læring er et forskningsfelt, der traditionelt forbindes med børn, men som vinder frem inden for voksenlæring (Jensen et al. 2021; Skovbjerg & Jørgensen 2021; Holflod 2023). Der eksisterer endnu ikke en udbredt definition af legende læring i feltet (Boyle et al. 2016; Whitton 2018). Et nøgleelement er ifølge den australske professor i læring David Boud deltagelse i et eksperiment. Det vil sige, at noget gøres, fremfor at ny læring alene tilegnes gennem abstraktion (Boud et al. 1985 i Rice 2009). Med Rices formulering bliver ideer og begreber "hybridiseret mellem teori og praksis gennem brugen af leg" (Rice 2009: 104).



Vi har valgt at arbejde med legende læring, fordi det ser ud til at have en række styrker i lærings-sammenhænge, som er indrammet af en stærk produktionslogik, uanset om det er i uddannelses-systemet eller på arbejdspladsen. Undersøgelser peger på, at legende læring – når det går godt – kan forskyde deltagernes motivation fra et ydre aspekt ("lederen har bestemt, at vi skal deltage i denne aktivitet") mod et indre ("jeg vil gerne være med"). Legende læring kan også medvirke til en accept af fejl som læringspotentiale, give mod til at tage faglige chancer, afprøve nye tilgange, udvikle egne perspektiver og stimulere kreativitet (Rice 2009; Whitton 2018).

Domæneteori

Vi supplerer tilgangen (legende læring) med domæneteori, som er en teori om kommunikation. Teorien tilskrives den chilenske biolog og filosof Humberto Maturana. Et domæne er en forståelseshorisont eller en kontekst for betydning, som åbner for bestemte forståelser, indsigter og handlemuligheder (Kongsgaard & Koldsø 2024; Westmark et al. 2012; Kongsgaard 2017).

I domæneteori forstås kommunikation ud fra tre forskellige domæner. Hvert domæne har forskellige formål, spilleregler og handlemåder. Det første er *produktionens domæne*, hvor der er fokus på regler, vaner, procedurer, beslutninger, handlinger, data og rammer. Produktionens domæne kaldes også entydighedens domæne eller handlingens domæne. Maturana kalder produktionens domæne et "univers" i den betydning, at det er de fælles beslutninger, som gælder. Det andet er *refleksionens domæne*, hvor fokus er på perspektiver, vinkler, forståelser og selvrefleksion. Her er der tale om et "multivers" i den forstand, at der eksisterer mange forståelser samtidigt. Endelig er det tredje det *personlige domæne*, hvor holdninger, meninger, domme, værdier og etik er centrale omdrejningspunkter. Maturana kalder det personlige domæne et "univers" for den enkelte. Domænerne kan eksistere side om side i en samtale, men som regel vil ét af domænerne være dominerende i forhold til de to andre (Kongsgaard & Koldsø 2024; Westmark et al. 2012).

At kunne manøvrere mellem forskellige domæner i socialt arbejde med børn og unge er en vigtig

kompetence ifølge Kongsgaard og Koldsø, som skriver, at den professionelle skal "kunne navigere i krydsfeltet mellem refleksioner, rammesætning og holdninger" (Kongsgaard & Koldsø 2024: 297).

Den reflekterende praktiker

Endelig udvider vi forståelsen af refleksion med den amerikanske filosof Donald Schöns begreber om den reflekterende praktiker. Schön opdeler den fagprofessionelles refleksion i refleksion-i-handling, hvor en kombination af viden, erfaring og intuition glider sammen, parallelt med at der handles, og refleksion-over-handling, som er den efterfølgende refleksion over proces og konsekvenser i et forløb (Schön 1983).

Refleksion-i-handling kan være tilstrækkelig i stabile situationer, men ikke i usikre og komplekse situationer. I refleksion-over-handling stiller den fagprofessionelle spørgsmål til de systemer og normer, der påvirker personens handlinger. Refleksion-over-handling kan hjælpe én med at forstå og ændre komplekse situationer (Elbrønd 2008).

Præsentation af kuffertprojektet

Kuffertprojektet er designet som korte halvdagsforløb om kerneopgaven i eksisterende arbejdsfællesskaber i grupper med fem-seks deltagere. Vi har taget udgangspunkt i gruppebaseret læring på arbejdspladsen, da undersøgelser peger på, at sparring, vidensdeling, refleksion og beslutningstagning sker i grupper i børne- og familiearbejdet (Møller 2018; Schrøder et al. 2020). Gruppedesignet understøttes også af Kongsgaard, der peger på, at "dilemmaåbnende refleksioner ikke sker af sig selv på et felt præget af en produktionslogik med fokus på levering af aktiviteter og overholdelse af processer. Refleksionerne skal designes organisatorisk" (Kongsgaard 2022: 6).

I læringskufferten er der et brætspil, som er udgangspunkt for, at deltagerne kan udfolde faglige dilemmaer, sparre om tvivlsspørgsmål og vidensdele. I spillet veksler deltagerne mellem at reflektere over spørgsmål, flytte dukker rundt på spilleplader, høre lydfiler og indgå i dialog.

I lydfileerne introduceres deltagerne til perspektiver og positioner hos et barn, forældre og fagprofessionelle i en konkret, autentisk børnesag. De hører efterfølgende korte faglige oplæg baseret på teoretiske begreber og egne erfaringer fra videnspersoner om sagen. Videnspersonerne er supervisor, som arbejder med gruppesupervision af rådgivere i Børne- og Familieafdelinger, og som har et indgående teoretisk kendskab til området. Udtrykt med Schöns begreber er videnspersonerne karakteriseret ved at arbejde med at bygge broer mellem refleksion-over-handling og refleksion-i-handling hos børne- og ungerådgivere.



Sagsbeskrivelsen er hentet fra en autentisk børnesag, som er anonymiseret og kurateret med udvalgte sagslementer. Kuffertcasen adskiller sig dermed fra fiktive casebeskrivelser, som er skrevet med et bestemt læringssigte, og som ofte ikke afspejler fagprofessionelles erfaringer med virkelighedens komplekse sager.

De korte vidensoplæg fra videnspersoner er koblet til grafiske illustrationer af begreber på spillepladerne. Dette understøtter et samspil mellem teori og praksis. Spillets gang styres af en facilitator, som i vores afprøvning var ekstern.

Evaluering

Vi har i projektarbejdet været inspireret af designbaseret forskning (Holflod 2023; Reinmann 2020), men da vi ikke har ambitioner om teoriudvikling, bruger vi begrebet designbaseret udvikling om kuffertprojektet.

I designbaseret forskning arbejder man med fem faser: målsætning, begrebsliggørelse og designideer, udvikling, testning og analyse (Reinmann 2020). Designbaserede forskningsprojekter bruges til at arbejde med komplekse problemer i uddannelse. Målet er at udvikle og innovere praktiske løsninger til autentiske problemer gennem kollaborative processer. En grundlæggende forståelse er, at praksisnær udvikling kræver praksisnært samarbejde, og at det sker gennem iterative processer (Reinmann 2020). I designbaserede projekter undersøges et designs robusthed og sammenhæng med praktiske mål.

Videreuddannelsen på Københavns Professionshøjskole og Familierådgivningen i Greve har kollaborativt produceret to kufferter med hvert sit tema. Kuffertideen er præsenteret for rådgivere og ledere i en workshop. I forbindelse med workshoppen valgte rådgivere og ledere temaer for kufferterne, ud fra hvad de oplever som vigtigt og udfordrende i myndighedsarbejdet.

Det ene tema er inddragelse af børn og unge, og det andet tema er vurdering af og dialog med forældre om deres forældrekompetencer.

Evalueringen omfatter en serie observationer og tre fokusgruppeinterviews. Der er afholdt to fokusgruppeinterviews med rådgivere og et fokusgruppeinterview med ledere fra Greve Familieafdeling. Evaluatorene har observeret fire læringskuffert-sessioner i Greve Familieafdeling. Derudover har deltagere fra forskellige arbejdspladser evalueret en læringskuffertsession under Socialrådgiverdage 2023. Evaluatorene var særligt optaget af at undersøge, om det er muligt at skabe et samspil mellem refleksion-over-handling og refleksion-i-handling, som deltagerne efterfølgende kan bruge i deres praksis.

Der er udarbejdet en skriftlig evalueringsrapport fra projektet (Christoffersen & Laursen 2023). Interviewene er transskriberet og kodet. Analysen er tematisk og tværgående og veksler mellem at være teori- og begrebsstyret og datastyret (Ryan & Bernard 2003; Kvale & Brinkmann 2009).

Den magiske cirkel

Whitton bruger begrebet den magiske cirkel til at indkredse legende læring (Whitton 2018: 2). Med metaforen den magiske cirkel bliver deltagerne enige om at konstruere et rum, som adskiller sig fra den virkelige verden. Her er nye normer, praksisser, regler og overbevisninger mulige. Læringskufferten understøtter denne metaforiske betydning i det fysiske design, hvor deltagerne retter deres fælles opmærksomhed mod en spilleplade med en højtaler placeret i midten.

Evalueringen peger på, at det i en eller anden grad lykkes at skabe en magisk cirkel med læringskuffterne. En af de normer, som fungerer anderledes i læringskuffertsessionerne end i hverdagens arbejdsliv, er, at alle kolleger mobiliseres til at ytre sig. Dette sker gennem facilitatorens styring. Det betyder, at kolleger, som normalt holder sig tilbage, kommer mere på banen. En af informanterne forklarer, at man på den måde får brudt hverdagens arbejdslivspraksis med:



Billede 1. Afprøvningen af en læringskuffert i Greve kommune (højtaleren er lille, rund og grøn).

(...) at dem, der kommer til at råbe højest, det er ligesom dem, der ligesom bliver hørt-agtigt, ikke?

En anden informant supplerer ved at sige:

Jeg synes bare, det var interessant at lytte til nogle af dem, som måske ikke på gruppemøder fx fylder smaddermeget.

Informanterne er enige om, at bidraget fra en bredere gruppe af kolleger løfter og nuancerer de faglige drøftelser. Normen om, at alle deltagere kan bidrage, understøttes af, at der arbejdes med en fælles børnesag, hvor ingen har mere viden om sagen end andre.

En anden norm, som også lader til at adskille sig fra hverdagens arbejdsliv, er, at der ikke er forventning om enighed. Det ser ud til, at uenighed kan udfolde sig, netop fordi der ikke er konkrete produktionsmål knyttet til spillet. I et domæneteoritisk perspektiv ser det ud til, at kuffertspillet åbner for refleksionens og det personlige domæne. En informant siger om dette:

Man var ikke nødvendigvis enige, men det er også det, der tit gør, at man bliver klogere på sig selv og den måde, man arbejder på.

Afprøvningen af læringskufferter kan kobles til Morten Ejrnæs og Merete Monrads forskning om læring gennem faglig uenighed (se fx Ejrnæs 2006).

De særlige normer skaber ifølge en af informanterne en følelsesmæssig oplevelse. Hun forklarer, at deltagerne kom "opløftede" ud fra kuffertssessionen, hvilket kan indikere en styrket indre motivation for læring, og at det personlige domæne er aktiveret undervejs i spillet.

Læring gennem visuelle og taktile elementer

Når informanterne fortæller, hvad de konkret oplever som særligt ved kuffertssessionerne, så peger de især på spillets visuelle og taktile elementer. Aktivering af forskellige sanser i spillet bidrager til læringen. Dukker og visualiserede perspektiver og begreber hjælper deltagerne til at fastholde pointer og meningsforskelle, som ellers kan forsvinde i "snak", fx til gruppe- og sagsdrøftelser. Dette peger på, at spillene åbner for en rumlig og kropslig form for læring.

En af informanterne siger om dette:

(...) det er mere visuelt, end det er, når man bare sidder og snakker. Det gør også, at det er nemmere at forholde sig til på en eller anden måde.

Og en anden deltager siger:

Man er tæt på – på en eller anden måde.

Den faglige refleksion sker, ved at deltagerne hører kollegers forståelser, som giver andre perspektiver og "udfolder" faglige spørgsmål. Desuden sker det gennem spillets opbygning. Der er flere refleksionsrunder og herunder en runde, hvor deltagerne hører en vidensperson på en lydoptagelse kommentere den konkrete sag, der indgår i spillet.

To informanter siger om dette:

Det, jeg synes, jeg fik med mig, var det med at få sin faglighed i spil, fordi jeg synes tit til hverdag, at det går lidt hurtigt (...) man kommer til at spore sig ind på ét perspektiv.

(...) det er meget vigtigt også, at der bliver stillet spørgsmål til ens praksis og ens måde at tænke på og den faglige indgangsvinkel til en familie og så videre. At sige: Hvorfor tænker du sådan? Hvad er det, der gør sådan og sådan? Og det får én til at stoppe op og tænke: Jamen kunne man forestille sig, at man kunne gøre det? Jeg ser barnet på en helt anden måde. Nå, hvorfor fanden gør du det? Det giver jo en masse inspiration til ens arbejde, ikke?



For at bevare det legende refleksive formål med kufferterne har vi opfordret videnspersonerne til at italesætte dilemmaer, paradokser og forskellige perspektiver i den konkrete kontekst. En af videnspersonerne siger fx:

Rådgivere møder jo masser af børn, der er utrænede i samtale. Det kan aktivere afmagt hos en rådgiver af gode grunde, fordi rådgivere har brug for viden for at kunne lave et for barnet relevant stykke arbejde. Så jeg synes, det er en meget delikat opgave at facilitere barnets artikulerede perspektiv frem (...) Det kræver en høj grad af mentaliseringsevne. Der er et meget fornemt og vanskeligt arbejde (...). I den her sag er der også en modsætning mellem det, som Noah fortæller, og det, som Per fortæller. Rådgivere kommer jo i en vanskelig situation med de to sæt informationer sideløbende med hinanden.

Forløbsperspektivet

Endnu et element, som understøtter refleksion, er spillets forløbsperspektiv, hvor en børnesag følges over tid og i forskellige sagsfaser. Undervejs i spillet tilføjes nye oplysninger og personer i sagen, fx da drengen i sagen sidst i forløbet kommer i familiepleje. Ideen med forløbsperspektivet er at understøtte en oplevelse af et spilleunivers. Deltagerne bevæger sig fra niveau til niveau over tre spillepladser. Vores observationen af kuffertssessionerne gav indtryk af, at dette narrative element styrkede deltagerens opmærksomhed og koncentration. Deltagerne peger desuden på en oplevelse af faglig dybde. Rådgiverne bliver i spillet mindet om teori og begreber, som de kan bruge i børne- og ungesager. De oplever kun i begrænset omfang, at kuffertsspillet giver adgang til ny viden. Det vil sige, at fokus i spillet er dynamikken mellem teori og praksis snarere end introduktion af ny teoretisk viden.

Objektiv versus subjektiv tid

Informanterne fremhæver tid til uddybning som et karakteristikum ved læringskufferterne. Hver session varer cirka tre timer inklusive pauser. Sammenlignet med andre læringsforløb er dette objektivt set kort tid, men i oplevelsen sker der tilsyneladende en subjektivering af tiden.

To informanter siger om dette:

Så man tog hele tiden steppet, et eller andet sted dybere ind.

Jeg synes, at tiden gik hurtigt, og det var spændende. Det var meget varieret med både at høre casen, og så skulle man det – og spørgsmål, så der skete jo noget hele tiden.

I projektet Playful Learning er forskerne optaget af tidsbegrebet. Når legende læring virker, skubbes den objektive tid, der tikker og tæller, i baggrunden. Læringskufferten understøtter den pointe, at legende læring kan tilbyde pauser i et samfund, som er præget af acceleration (Rosa 2014). Tiden går på en anden måde, og der åbnes for en bearbejdning af viden (Jensen et al. 2021).

Praksisrelevans

Flere informanter påpeger, at det har betydning, at praksisser, som almindeligvis er deres egne, i spillet gøres til genstand for fælles faglig refleksion. De oplever kuffertspillene som praksisnære. I spillet diskuteres praksisser, som ligner deltagerens, men til forskel fra supervision og sagsdrøftelser er udgangspunktet for læring ikke ens egen eller kollegers praksis, men en fælles sag.

En informant mener, at spillet virker som en slags sparring, mens en anden informant siger om dette:

Man (...) reflekterer over nogle andre sager, man har siddet med.

Umiddelbart overraskende for os påpeger flere af informanterne, at de oplever sagen i kuffertsspillet som næsten mere virkelighedsnær end deres egne børne- og ungesager.

En af informanterne forklarer om sin forståelse for drengen i sagen:

(...) man kunne sætte sig ind i hans dilemmaer, hans måde at være i familien på (...) Det gjorde det faktisk meget virkeligt på en eller anden måde, hvis jeg skal sige noget, som jeg synes, at spillet kan (...) fordi det blev så virkeligt, ikke? På en eller anden måde i hverdagen måske (...) at man ikke kan føle alt, fordi det ville være svært, men jeg synes virkelig, man fik stor sympati [latter].

En bud på en forklaring – på rådgivernes oplevelse af at være tæt på barnet – kan være, at de under spillet ikke har konkrete opgaver i sagsarbejdet. De er dermed ikke direkte bundet til produktionens domæne, og de skal heller ikke balancere i et krydspres i det sociale arbejde. De har derfor mere overskud til empati og indlevelse i barnets verden, og de får på den måde et anderledes indblik i barnets perspektiv.

Anvendelse i praksis

Flere af deltagerne fortalte efterfølgende, at de kom til at reflektere over deres egne sager, mens de arbejdede med casen. Dette gav inspiration til, hvordan deltagerne kunne gribe sager an fremover.

En informant forklarer:

(...) jeg blev mere bevidst om: Okay, så er det den måde, man måske skal gøre det fremover eller næste gang for eksempel. Og det har jeg faktisk også brugt efterfølgende.

Der har også været efterspørgsel på den visuelle fremstilling af centrale begreber fra spillet, bl.a. de forskellige børnesyn (se figur 1). Deltagerne ønskede illustrationer af faglige begreber og perspektiver fra spillepladen i printervenlige versioner, som de kan udskrive og hænge op som små plakater på deres kontorer og i mødelokaler.

BØRNESYN

Beskyttelse:

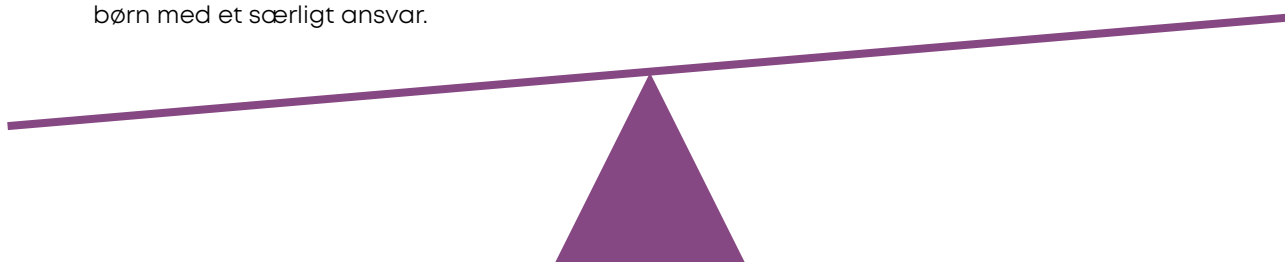
Barnet eller den unge i udvikling mod aktørstatus.

Voksne indgår i relationer med børn med et særligt ansvar.

Deltagelse:

Barnet eller den unge har fuld aktørstatus.

Ingen principiel forskel på børn og voksne.

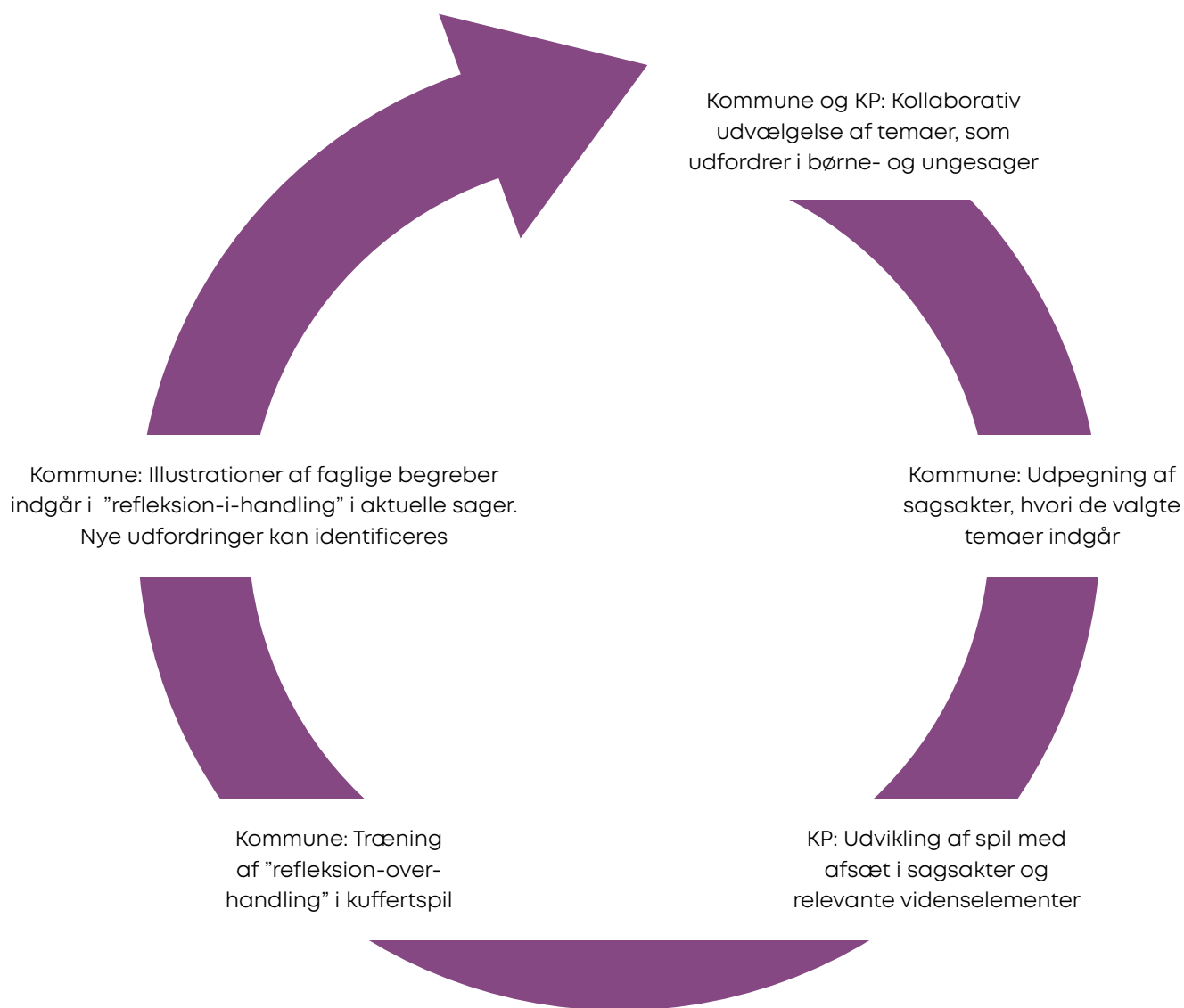


Figur 1. Eksempel på en visualisering af forskellige teoretiske perspektiver i inddragelseskufferten.

På den måde kom illustrationerne fra spillet til at fungere som brobyggende artefakter mellem de teoretiske elementer fra spillet og deltageres egne børne- og ungesager.

Der opstod en form for cyklisk bevægelse, hvor vi indledningsvist samarbejdede med deltagerne om at identificere tematikker fra deres praksis, som de fandt udfordrende. Tematikkerne omsatte vi til et kuffertspil, som skabte mulighed for, at deltagerne kunne reflektere-over-handlinger, og

der var ambitioner om, at de efterfølgende kunne bygge bro fra kuffertspillet til refleksion-i-handling i aktuelle sager. I princippet kan cirklen påbegyndes igen, når deltageres praksis igen er ændret, og der kan samarbejdes om at identificere nye tematikker.



Figur 2. Illustration af cyklisk bevægelse mellem deltageres praksis og kuffertspil (KP = Københavns Professionshøjskole).

Samspil mellem produktion og refleksion

Selv om vi rammesætter spillet som en magisk cirkel, så er produktionslogikken underliggende, og det viser sig på forskellige måder. Eksempelvis synes nogle af deltagerne, at det er svært at afsætte tre timer til spillet.

En informant siger:

Det er et evigt dilemma i vores fag.
 Altså, at man bliver irriteret over, at man
 måske skal bruge tid på det, men uden
 egentlig at tænke over, hvor lærerigt det
 egentlig er (...) Så det er en træning (...)
 fordi der altid er nogen, der gerne
 vil være et andet sted.

Desuden efterspørger både fagprofessionelle og ledere en højere grad af direkte handlingsretning mod det konkrete sagsarbejde i spillet. Dette ser vi som et paradoks, da evalueringen peger på, at netop fraværet af produktionsmål skaber rum til refleksion. Det vil sige, at den svære balance mellem produktion og refleksion på arbejdspladsen følger med ind i spillerummet. Her kan man i et læringsperspektiv argumentere for, at hvis produktionsmål styrer dagsordenen, så kan det være svært at skabe rum til refleksion og læreprocesser (Merriam et al. 2007).

Der er også kritik af kuffertspillene. En informant fremhæver, at nogle af spørgsmålene i spillet ikke er tilstrækkeligt forståelige. En anden fremhæver, at der er for mange perspektiver med i visualiseringen på en af pladerne, og flere mener, at tre spillerunder per session er i overkanten. Gennemgående for kritikken er det, at de faglige spørgsmål og teoretiske elementer, som er rettet direkte mod deltagerne, bør være enkle, selv om de omhandler komplekse problemer.

Vi har tilpasset dette i en anden version af spillet. Det er værd at bemærke, at ingen af informanterne kritiserer børnecasen, som er et komplekst og dilemmafyldt element i spillene. Vi tilskriver dette, at den afspejler deltagerne praksiserfaringer med egne børne- og ungesager.

Derudover er det et overraskende fund, at nogle af deltagerne fik en dybere forståelse af et børneperspektiv end i deres egne sager.



Opsummerende understøtter evalueringen af læringskuffertprojektet, at legende læring kan være udgangspunkt for skabelse af motivation for læring, udvikling af deltagernes faglige perspektiver, bl.a. gennem faglig uenighed, og en bred deltagelse.

Kufferterne er designet, så de åbner for, at deltagerne kan bevæge sig mellem det personlige, refleksionens og produktionens domæne. Læringskufferterne kan ses som et bud på et vitaliseret samspil mellem de tre domæner. Spørgsmålene og dialogen i spillet retter deltagernes opmærksomhed mod betydningen af egne værdier, holdninger og erfaringer (det personlige domæne), mens dialog og vidensoplæg opfordrer til, at man undersøger, hvad forskellige positioner og perspektiver betyder for barnets udvikling og trivsel (refleksionens domæne).

Dette bliver udgangspunkt for drøftelser og afvejning af forskellige handlemuligheder (produktionens domæne). En vigtig tilføjelse er, at koblingen til produktionens domæne er indirekte, og at der ikke er krav om handling i den aktuelle sag.

Med Schöns begreber er kuffertspillene et eksperiment, som er rettet mod en styrkelse af broen mellem refleksion-over-handling og refleksion-i-handling i børne- og ungesager – gennem et kollaborativt samarbejde mellem en kommunal Børne- og Familieafdeling og en professionshøjskole.



Litteratur

- Antczak, H.B., Mackrill, T., Steensbæk, S. & Ebsen, F. (2019). What works in video-based youth statutory caseworker supervision – caseworker and supervisor perspectives. *The International Journal Social Work Education*, 38(8), 1025-1040.
- Bovens, M. & Zouridis, S. (2002). From Street-Level to System-Level Bureaucracies: How Information and Communication Technology is Transforming Administrative Discretion and Constitutional Control. *Public Administrative Review*, 62(2), 174-184.
- Boyle, E.A., Hainey, T., Connolly, T.M., Gray, G., Earp, J. (.) & Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education* 94, 178-194.
- Christensen, A.B. (2021). *Socialrådgiveren i frontlinjen. En introduktion til street level-bureaucracy i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christoffersen, S. & Matthiessen, A. (2020). Ny tendens: Velkommen til supervision version 2.0. Offentlig ledelse. *Magasinet for offentlige ledere*, 10. juni.
- Christoffersen S. & Laursen, I.E. (2023 – upubliceret). *Evaluering af kuffertprojektet*. København: Københavns Professionshøjskole.
- Dansk Socialrådgiverforening (2020). *Rundspørge på børneområdet*. København: Dansk Socialrådgiverforening. <https://socialraadgiverne.dk/wp-content/uploads/2020/10/2020-09-RundspørgePaaBoerneområdet-ny3.pdf>
- Dansk Socialrådgiverforening (2023 – upubliceret). *Problem: Mangel på socialrådgivere*. København: Dansk Socialrådgiverforening.
- Ejrnæs, M. (2006). *Faglighed og tværfaglighed: vilkårene for samarbejde mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere*. København: Akademisk Forlag.
- Elbrønd, M. (2008). *På sporet af refleksion – modelkonstruktion med afsæt i studie af refleksionsfænomen og -begreb*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Hansen, S.J. (2015). "Styring af den offentlige sektor". P. Bundesen og C.-A. Hansen (red.) *Kommunal økonomisk styring*. København: Hans Reitzels Forlag: 23-49.
- Hasenfeld, Y. (2003). *Mennesket som råstof*. Aarhus: Klim.
- Holflod, K. (2023). *Legeeksperimenter, refleksionsværksteder og færehyrder: Perspektiver på evalueringsmetoder i designbaseret forskning om udvikling af legende undervisning*. CEPRA-Striben, 33, 56-71.
- Jensen, J.B., Pedersen, O., Lund, O. & Skovbjerg, H.M. (2021). Playful approaches as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 198-219.
- Kongsgaard, L. (2017). *Multiteoretisk praksis i socialt arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kongsgaard, L. (2022). *Faglig refleksiv praksis. En undersøgelse af organisatorisk dilemmahåndtering og refleksivitet i velfærdsarbejdets frontlinje*. Ph.d.-afhandling. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Kongsgaard, L. & Koldsø, B. (2024). *Multiteoretisk praksis i arbejdet med børn og unge*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Konnerup, M. (2004). Effekten bør altid måles. *KABU nyt*, 3, 48-51.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, F. (2019). *Simulering og Simulationstræning – Det virker godt*. København: Forlaget Venire.
- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy, Dilemmas of the Individual in Public Service*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Matthiessen, A., Zeeberg, B. og Haack, M. (2017). *Specialisering – et tveægget sværd? En undersøgelse af børn- og ungeafdelinger set fra et sagsbehandler- og et familieperspektiv*. København: Professionshøjskolen Metropol.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in Adulthood – A Comprehensive Guide*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Møller, A.M. (2018). *Organizing Knowledge and Decision-making in Street-level Professional Practice: A Practice-based Study of Danish Child Protective Services*. København: Københavns Universitet.
- Pedersen, J.S. og P. Aagaard (2015). *Dirigent eller dukke? Lederen i reformstaten*. København: Gyldendal Public.
- Reinmann, G. (2020). Outline of a holistic design-based research model for higher education. *EDeR – Educational Design Research*, 4(2), 1-16.
- Rice, L. (2009). "Playful learning". *Journal of Education in the Built Environment*, 4(2), 94-108.
- Riis, M., Mikkelsen, S.L.S. & Albrechtsen, T.R.S. (2022). *Håbefuldt pædagogik og online undervisning på videregående uddannelsesinstitutioner*. Tidsskriftet Læring og Medier, 15(26), 16 sider.
- Rosa, H. (2014). *Acceleration og fremmedgørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Schrøder, I., Sørensen, M.H., Ebsen, F.C. & Wedum, M. (2020). *Bedre gruppebeslutninger blandt sagsbehandlere*. København: Københavns Professionshøjskole.
- Schön, D. (1983). *Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Aarhus: Klim.
- Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2021). *Legekaliteter – udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen*. Tidsskriftet Læring og Medier, 14(24), 12 sider.
- Westmark, T., Nissen, D., Offenber, L. & Lund-Jacobsen, D. (2012). *Konsulent – men hvordan?* København: Akademisk Forlag.
- Whitton N. (2018). *Playful learning: tools, techniques, and tactics*. *Research in Learning Technology*, 26, 12 sider.