Sisse Winther Oreskov
Lektor, ph.d.
Professionshøjskolen Absalon

Helle Marie Skovbjerg
Professor, ph.d.
Designskolen Kolding

Evaluering som et poetisk eksperiment: erfaringer fra pædagoguddannelsen

Artiklen undersøger alternative evalueringsmetoder på pædagoguddannelsen – med afsæt i et poetisk eksperiment rammesat som et "jeg husker-digt". Gennem designeksperimentet udforskes, hvordan denne type evalueringer kan synliggøre kropsligt forankrede læreprocesser. Artiklen fremhæver betydningen af at integrere handlende og sansende vidensformer i evalueringer med henblik på at understøtte udvikling af pædagogiske dømmekraft. Resultaterne viser, at poetiske evalueringsmetoder kan skabe et meningsfuldt refleksionsrum med sans for kropsligt tilstedevær, fællesskab og rum.

Nøgleord: evaluering, pædagoguddannelse, designbaseret forskning, poesi.

Indledning

Det er sidste dag på modulet, og studerende og undervisere står i en cirkel. Alle har skrevet sætninger med fokus på, hvad de husker fra forløbet, og skiftes til at læse et tilfældigt udsagn op:

> *Jeg husker de grænsevandringer, der har været.*
>
> *Jeg husker varmen i maven efter reflekterende teams.*
>
> *Jeg husker andres kreative idéer.*
>
> *Jeg husker samtalerne i plenum på modulet.*
>
> *Jeg husker jeg-fortællingerne.*
>
> *Jeg husker tværprofessionelt samarbejde.*
>
> *Jeg husker, at så mange var på gulv til forumteater.*
>
> *Jeg husker, hvordan vi alle blev følelsesmæssigt påvirket af de haikudigte, vi lavede om vores praksisfortællinger.*
>
> *Jeg husker at være mere bevidst om mit kropssprog.*
>
> *Jeg husker dialogerne under forumspil.*
>
> *Jeg husker, at alle sprang op og sagde ja til at lave statuer af queerteater.*
>
> *Jeg husker musisk-æstetisk metode.*
>
> *Jeg husker, hvordan jeg har følt, at jeg hørte til på holdet.*
>
> *Jeg husker mine undervisere.*
>
> *Jeg husker øjenkontakt.*
>
> *Jeg husker trygheden på det lille hold.*
>
> *Jeg husker, hvor svært det var at stoppe med at smile, da vi så Teater Glad.*
>
> *Jeg husker det gode fællesskab og trygge rum.*
>
> *Jeg husker, at forumteater flyttede mine grænser.*
>
> *Jeg husker duften af brændt hø i salen Hallen på Grasp.*
>
> *Jeg husker en nervøsitet i rummet.*



”Dette uddrag af et digt stammer fra en evalueringssession på et tværprofessionelt modul på femte semester på pædagoguddannelsen. På modulet har studerende opbygget praksisviden om de muligheder og udfordringer, der kan være, når der benyttes kropslige, æstetiske og legende metoder i tværprofessionelt samarbejde.”
(Holflod, 2023).

I professionssektoren er der enighed om kritikken af evalueringskulturen. Cousins (2020) peger på vigtigheden af, at undervisere ikke afskriver evaluering som irrelevant. Bliver det udfaldet af kritikken, kan det komme til at betyde, at spørgsmålene om værdien af det, som de studerende lærer, overlades til andre, ligesom evalueringsfaglige spørgsmål overlades til arenaer, som kan have det systematiske og kontrollerende som målestok (Jensen, 2023). Som også Jensen (2023) påpeger, er det ”en væsentlig opgave på underviserniveau, at man udvikler et ejerskab til evaluering og en evalueringsfaglig dømmekraft vedrørende brede læringstilgange” (s. 31).

Der har i en årrække været fokus på alternative evalueringsformer på professionsuddannelserne (Vinding, 2024; Jensen et al., 2022), der forsøger at gøre op med standardiserede evalueringslogikker baseret på kontrol af målopfyldelse og dokumentation (Krogstrup, 2024). Argumentet har været, at de eksperimenterende praksisser samt udviklingen af den fagprofessionelle dømmekraft ikke kan dokumenteres gennem standardiserede evalueringer, men at der må andre til, hvis vi skal kunne indfange værdien af det, som de studerende lærer (Jensen, 2020). Pointen er særligt central, når det er de professionsfaglige kompetencer der er kendetegnet ved handlende og sansende vidensformer (Togsverd & Aabro, 2020; Oreskov, 2024), som evalueres. Der er derfor behov for at arbejde med evalueringsformer, der bidrager til, at disse måder at vide på går fra at være tavsgjorte til at blive tydelige, for som Larsen (2006) pointerer: “Pædagoger mere, end man kan og bevise” (s. 68).







Evaluering må forankres i det læringssyn og de undervisningsformer, der er praktiseret i undervisningen (Breil & Gaardsdal, 2023), og have fornemmelse for den profession, der uddannes til. Dette ejerskab til evalueringstilgange samt forankringen i undervisningspraksis og profession bliver samlet set en udfordring, som vi må tage ansvar for. Argumenterne og kritikken understøttes af pædagoguddannelsens stadigt større fokus på alternative tilgange til det pædagogiske arbejde. Det gælder bæredygtighedspædagogik (Lund, 2020; Hansen, 2024), hvor holistiske forståelser af den pædagogiske praksis samt empati og etik er i centrum. Dertil kommer legende tilgange (Vinding, 2024), der peger på vigtigheden af det eksperimenterende og uforudsigeligheden, som ikke vil måles og vejes ad traditionel vej. Ligeledes understreger samtidens evalueringsbølge (Jensen, 2023; Krogstrup, 2024; Lund, 2011) vigtigheden af samskabelse samt at være deltager- og procesorienteret, når vi arbejder med evaluering.

Tilgange, der gør op med entydige måleenheder og i stedet insisterer på kompleksiteten og samspillet, kan samlet set siges at ville unddrage sig enkle måder at definere, hvad viden er, og hvordan den kan måles. Vi må imødekomme de komplekse problemstillinger på andre måder.

Med afsæt i en række designeksperimenter på pædagoguddannelsen tager denne artikel udfordringen op og udforsker, hvordan evalueringer kan planlægges og udføres på måder, der har faglig værdi. I artiklen spørges der samtidigt, hvad det betyder for de studerendes oplevelse af faglighed. Dette gøres ved at stille følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan evaluering planlægges og gennemføres på måder, der synliggør kropsligt forankrede læreprocesser? Hvad kommer til syne for pædagogstuderende, når denne type evaluering vælges?

Teoretisk orientering

Undervisningen, som artiklen tager udgangspunkt i, er forankret i en kropsfænomenologisk læringsforståelse. Det betyder, at kinæstetiske erfaringer er grundlæggende for måden, vi forstår verden på (Sheets-Johnstone, 2011). Derfor er undervisningen organiseret sådan, at de studerendes oplevelsesverden danner udgangspunkt for at udforske og skabe mening. Legende, æstetiske og kropslige aktiviteter benyttes som indgang til at skabe faglige erkendelser, og det sker ud fra den præmis, at "movement is the mother of all cognition" (Sheets-Johnstone, 2011, s. 128).

Med dette udgangspunkt forstås sproget som forankret i bevægelsen og handlingen – bevægelsen kommer først, sproget bagefter (Sheets-Johnstone, 2011). Handlinger er varierede, de tilpasser sig og er altid i dialog med den foranderlige verden omkring os. Vi forstår derfor læring som en dynamisk kropslig proces, hvor vi gennem handlinger er i dialog med omverden.

Barnacle og Dall'Alba (2014) bidrager til at udfolde denne forståelse, idet de i deres arbejde om læring på videregående uddannelser argumenterer for at ændre fokus fra "knowledge-in-itself to learning as embodied and enacted" (s. 13). Hermed handler læring om at være i verden med krop og sanser hvorved "knowing (…) transforms from the merely intellectual, or something that can be accumulated within a (disembodied) mind, to something inhabited and enacted: a way of thinking, making and acting. Indeed, a way of being" (Barnacle & Dall'Alba, 2014, s. 14). Undervisningen må derfor tilrettelægges, så de studerende får mulighed for at handle.

Men handlingerne kan ikke stå alene, de må udfordres af og samtidig selv udfordre et fagligt sprog. Sproget og dialogen er med til at skabe viden, mening og erkendelser (Herskind & Winther, 2015; Todres, 2007), og dermed taler det tilbage til de pædagogiske handlinger. Det kan være vanskeligt at forene disse måder at vide på, men Todres (2007) påpeger: "Sometimes, the bodily depth of what one has lived through is 'more than words can say'. Yet, such experience 'look for' words" (s. 34).

Som en del af uddannelsen må vi støtte de studerende i at finde ord, der kan beskrive deres fysiske praksis, for derigennem at kunne indgå i faglige diskussioner og kvalificere pædagogikken. Samtidig må det faglige sprog stå sin prøve og vise sit værd i mødet med den fysiske praksis (Lausen et al., 2022). Det er afgørende at skabe sammenhæng mellem den fysiske og den sproglige praksis (Collins, 2011) og undervise på måder, der viser, at disse vidensformer er forbundne og ikke indbyrdes hierarkiserede (Rothuizen, 2021; Togsverd & Aabro, 2020). Dette læringssyn, der afspejler kernen i professionens udøvelse, kalder på evalueringsmetoder, som synliggør forskellige vidensformer (Collins, 2011; Lausen et. al., 2022).

Forskningskontekst, metodologi og metode

Artiklen udspringer af et ph.d.-projekt om kinæstetisk empati, som er en del af forskningsprojektet Playful Learning Research Extension. Ph.d.-projektet, som er foregået i perioden 2020-2024, er finansieret af Professionshøjskolen Absalon og Lego Fonden. Ph.d.-projektet handler om at skabe sprog for de måder, hvorpå kroppen indgår i det fagprofessionelle arbejde som pædagog (Oreskov, 2024). Det primære metodologiske afsæt for projektet er design-based-research (DBR) (Barab & Squire, 2004; Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2019), hvor designeksperimentet er motor for at skabe viden (Brandt & Binder, 2007). Hvert designeksperiment har fulgt DBR's procesmodel, som er inspireret af Christensen et al. (2012) og beskrevet hos Jørgensen et al. (2021).

Artiklen tager udgangspunkt i empirisk materiale skabt i forbindelse med et designeksperiment, hvor evalueringsformater designes og udforskes, og følger, med inspiration fra Christensen et al. (2012), de fire domæner i DBR.

Kontekstdomænet: Her identificerede vi udfordringer relateret til sprog og krop i den fagprofessionelle praksis som pædagog (Winther, 2012). En udfordring er her, hvordan vi etablerer evalueringsformer, hvor det, som vi evaluerer, er det, som er værdifuldt for den fagprofessionelles konkrete arbejde gennem kroppen (Togsverd & Aabro, 2020).

Labdomænet: Her planlagde vi designeksperimentet. Inspireret af Joe Brainard brugte vi digtskabelse og digtoplæsning til at fremkalde de erfaringer fra modulet, der fremstod som værdifulde for de studerende. I digtbogen *Jeg kan huske* (2020) begynder hver sætning med "Jeg husker" efterfulgt af en beskrivelse af oplevelser fra forfatterens barndom. Vi ville bruge denne motor til at få de studerende til at huske sammen. Paul Auster skriver i forordet til bogen:

> **"*Jeg kan huske* … det virker så åbenlyst nu, så selvfølgeligt, så elementært, og endda klassisk – som om den magiske formular havde været kendt siden det skrevne ord opstod. Skriv ordene *Jeg kan huske*, vent et øjeblik eller to, giv din bevidsthed lov til at åbne op, og du *vil* uvægerligt huske og huske med en klarhed og præcision, der vil forbavse dig."**
> (Brainard, 2020, s. 9).

Eksperimentdomænet: Studerende og undervisere formulerede hver tre sætninger, der begyndte med "Jeg husker..." Derefter skrev de noget, som de huskede fra modulet (se figur 1). Papirerne blev samlet i en kasse, og alle trak tre tilfældige udsagn. Derefter stillede alle sig i en rundkreds og læste udsagnene op som et fælles jeg husker-digt.



Figur 1. *Billede af nogle af de skrevne jeg husker-sætninger.*

Refleksionsdomænet: Vi gennemførte et opfølgende interview med fire studerende. Som indledning til interviewene brugte vi audio-stimulated recall (Zhai et al., 2024), sådan at de studerende startede med at høre lydoptagelsen fra den fælles digtoplæsning.

Det multimodale materiale, bestående af fire interviews og et evaluerende jeg husker-digt, analyserede vi efterfølgende sammen ved hjælp af analysestrategier inspireret af Charmaz' (2017) og Clarkes (2003) situationsanalyser. Vi startede med åben kodning samt initalkodning ved at lade det empiriske materiale komme til orde. Derefter mappede vi alle koder i en række temaer, som vi videreudviklede i analyserne gennem en række teoretiske orienteringer inspireret af Layder (1998), se figur 2.



Figur 2. *Billede fra analyseprocessen, hvor materialet er kodet og grupperet i tematikker.*

Som en del af de forskningsetiske overvejelser har vi sikret os, at designeksperimenter, interview og analyse er i overensstemmelse med Den danske kodeks for integritet i forskning (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014), hvilket blandt andet betyder, at alle udsagn er anonymiseret.

Analyse

Gennem analysen er vi kommet frem til følgende tre tematikker: 1) sans for kropsligt tilstedeværr, 2) sans for fællesskab og 3) sans for rum.

Analyse I: sans for kropsligt tilstedeværer
Den første tematik handler om sans for kropsligt tilstedeværer. Med dette sætter vi fokus på et kropsligt nærvær, hvor der lyttes med alle sanser og skabes rum for at røre og blive berørt. Nannas første betragtninger efter at have genhørt digtet er:

> *(...) det er meget rørende. Det er virkelig nogle følelser, folk har haft undervejs. Det er jo en helt anden måde at tænke det på. Hvad er det egentlig, man husker fra det her modulagtigt? Alle de ting, man har været igennem ...*

Nanna betoner, at digtet giver indblik i hendes medstuderendes følelser. Gennem formuleringen "Alle de ting, man har været igennem" rettes blikket mod de kropslige, æstetiske og legende handlinger, der har været en del af modulets didaktik. I et kropsfænomenologisk perspektiv (Sheets-Johnstone, 2011) kan sansningen ses som et førrefleksivt orienteringslag, og følelser kan ses som et affektivt meningslag. Det, der sker i rummet, vækker følelser i Nanna og får hende til at leve sig ind i, hvordan hendes medstuderende har oplevet processen. Ved at understrege, at digtet er med til at kaste lys over, hvad det egentlig er, man husker fra et modul (jævnfør citatet), synliggøres eksempler fra undervisningen, der fremstår betydningsfulde, og som Nanna forbinder med det sanselige og følelsesfulde. Nanna viser os på den måde, at læring kan opstå i samspillet mellem de kropslige indtryk og den følelsesfulde meningsdannelse.

Linjerne i digtet har sanselig kvalitet, og de studerende vælger at give plads til at udtrykke følelser, som ellers ikke kaldes frem i standardiserede evalueringer. Netop dette bidrager til at synliggøre udvikling af pædagogisk takt og faglige dømmekraft. Hermed understreges det, at udøvelse af pædagogisk faglighed er unik og knyttet til den enkelte pædagogs sensitivitet og måder at handle på. Her spiller eksemplerne en særlig rolle, idet pædagogisk takt udvikles gennem eksempler på taktfulde handlinger (Korsgaard, 2021).

Idet digtet skabes, gennem oplæsning af forskellige eksempler, sker der med Emmas ord det, at så "kommer man pludselig tilbage til det øjeblik." Ved at lytte til digtet vækkes den kropslige erfaring, og de studerende bliver bragt tilbage til de eksempler, som hver linje repræsenterer. Denne kinæstetiske måde at tune ind på situationerne kan ses som en sanselig følsomhed, der gør, at de studerende kan forstå deres medstuderendes oplevelser.

Gennem eksemplerne, og med dem den følelsesmæssige investering, bliver det også betydningsfuldt at høre andre læse det udsagn, som man selv har skrevet, op. For her bliver følelserne forstærket og kommer til at spejle og genspejle hinanden. Nanna fortæller:

> *Jeg synes, det er en meget speciel måde. Jeg synes også, at den er ret fed, fordi man får muligheden for at kunne høre andre sige sine, som Mads også sagde efterfølgende. Altså, det var mærkeligt at høre andre læse sine op. Man var sådan lidt, uh, er det sådan, du siger det? Det var ikke sådan, jeg selv havde tænkt det oppe i hovedet på en eller anden måde. Så det, man selv havde skrevet, fik jo også en helt anden betydning. Jeg synes, det gør noget ret godt at høre andre sige sine.*

Når hendes udsagn bliver sagt højt, oplever Nanna, at de får en ny følelsesmæssig betydning. Og nuancer, som hun ikke selv havde tænkt på, kommer til syne. Det er nuancer, der kan bidrage til hendes refleksion og videre faglige udvikling. Samtidig kan det – at høre andre læse ens udsagn op – have karakter af bevidning, og det kan bidrage til en faglig sikkerhed. Emma beskriver det således:

> *(...) når man hører noget, man selv har tænkt og har fået skrevet ned, blive sagt igennem en anden person, så er det, som om at det også giver en reaktion for en selv, fordi man også bliver sådan lidt: Okay, den her person læser det, jeg har sagt, op. Gad vide, hvad de tænker om det? Og når man så ser en reaktion på, okay de er enige, eller andre nikker rundt omkring i cirklen, så er man sådan, okay, jeg har måske fat i noget her. Der er andre, der har haft det på samme måde, som jeg har. Og det er rart.*

Dette kommer også til at gælde de følelsesmæssige udsagn, som har en negativ karakter, hvilket Julie uddyber:

> *Hvis der er noget negativt at sige, hvis man har et eller andet, man ikke har lyst til at sige, så er det sådan lidt … Den kommer frem, men det er ikke mig selv, der skal sige den.*

Formatet, hvor følelser i fællesskab bliver en måde at udvikle den professionelle dømmekraft på, muliggør altså også, at Julie kan få sat ord på og stå ved negative oplevelser. Hun bliver med dem og tager ansvar for dem, fordi fællesskabet støtter hende i det. Dette er en kompetence, der er central i det pædagogiske arbejde, hvor pædagogen må kunne tage de svære samtaler, både med forældre og pårørende, men også i personalegruppen, for til stadighed at udvikle og begrunde fagligheden.

Analyse II: sans for fællesskab
I denne analysedel bygger vi videre på temaet om fællesskab: At fællesskabet i evalueringen understøtter det, som de studerende skal være sammen om. Det vil sige følelser i fagligheden og den professionelle dømmekraft.

Det er betydningsfuldt, at fællesskabet manifesterer sig både konkret og lydligt, da de studerende afslutningsvis læser digtet op. Mads formulerer det på følgende måde:

> *Det gav sådan en helt total glæde for holdet. Én, der sagde glæde for undervisere, og én, der siger glæde for øjenkontakt. Det her med, at man ligesom er, at vi ligesom var der sammen.*

Cirklen, påpeger han, giver glæde ved at være sammen. At man er fælles om det, og bekræftelsen af det fælles bliver styrket af øjenkontakt, som cirklen understøtter. Samtidig bliver ordene i digtet en bekræftelse af det fællesskab, man er sammen om, da ordet glæde for holdet bliver nævnt.

De studerende peger også på, at bekræftelsen af det fælles bliver styrket ved, at man ikke læser sine egne linjer op, men andre læser dem. Oplæsningen forstærker oplevelsen af at have skrevet og at høre det på ny, som Mads formulerer det:

> *Jeg læste jo den der fra Charlotte, hvor det var … Jeg husker, da I sagde, at jeg var fra Vesterbro, og så kiggede alle sådan lidt over på Charlotte, og Charlotte stod også og grinte lidt. Og der betød den jo mere for hende, og det betød også mere for hende, fordi det jo er sagt som en andens ord.*

Mads fortæller om en situation med Charlotte, der hører sin egen sætning blive læst op, og han kan se, at det betyder noget for hende. Alle disse ord, der både læses og høres, og alle disse ord, som opleves modtaget når de læses og høres, skaber en fælles stemme – også vedrørende det faglige indhold, som er omdrejningspunkt for evalueringen. Som Emma siger:

> *Og hvis vi nu har et fælles emne, som kan være, at vi har lært meget af hinanden gennem forløbet, og der lige pludselig kommer et udsagn, som måske slet ikke passer ind i det her emne, så kan man godt blive lidt i tvivl om sig selv. Men så er der andre, der er sådan: Ja ja, det har jeg ikke tænkt over, men jeg har også oplevet det samme. Og det er jo rart.*

Emma hører sætninger blive læst op, som er andres fortolkninger af emnet i modulet. Det er fortolkninger, som hun ikke selv ville været kommet frem til. Samtidig påpeger hun, at det netop er dette fælles fortolkningsrum, der giver mulighed for at få andre blikke på det faglige indhold. Gennem dette fælles fortolkningsrum får Emma altså mulighed for at genopleve dele af det faglige indhold, som hun selv hverken havde husket eller var kommet frem til. At lytte til andres udsagn får Emma til at reflektere videre:

> *(…) måske lagde jeg også mærke til det. Jeg havde bare ikke rigtig tænkt over det siden. Der er nogen, der er blevet påvirket af det. Gjorde jeg selv det i den situation, da jeg var der? Forhåbentlig kan det jo så gøre, at man lige genbesøger nogle af de oplevelser, man har haft igennem forløbet.*

Manifesteringen af det fælles i cirklen og oplæsning for hinanden muliggør, at Emma hører det faglige indhold på en måde, som hun ellers ikke kunne. Vi kan sige, at evalueringen er med til at give eksemplerne kraft, og det fælles forbinder sig til det faglige på nye og interessante måder. Ved at spørge sig selv "Lagde jeg også mærke til det?" får de studerende mulighed for at genbesøge situationen og lade sig gennemtrænge af den. De kan undersøge, hvordan den kan være med til at nuancere deres pædagogiske dømmekraft, og dermed bliver evalueringen en del af læreprocessen. Den følelsesmæssige investering understøtter ligeledes den bevægelse. Nanna peger på forbindelsen som personlig:

> *Man kan mærke det på en helt anden måde, fordi man står i en cirkel og ser på personerne, og ved, at der er nogen i det her rum, der har skrevet de her ting, eller at den der har jeg skrevet. Det bliver meget mere personligt, hvor den anden [standardiserede evaluering] er meget overfladisk.*

I den fælles manifestation af cirklen, stemmen, oplæsningen og fortolkningsrummet er det altså muligt at tilgå det faglige på en måde, som ikke er overfladisk, som hun siger. Koblingen mellem fællesskab, faglighed og det personlige, er ifølge Nanna betydningsfuldt for denne måde at evaluere på.

Analyse III: sans for rum

Som den sidste del af analysen knytter vi nu de to første temaer til det tredje, nemlig det rum, hvor evalueringen finder sted. Her bliver begreberne atmosfære og stemning inspireret af Skovbjerg (2021) og Grøn & Jantzen (2019) vigtige for at forstå, hvordan det meningsfulde opstår i samspillet mellem rummet, deltagerne og det, som de studerende gør sammen. Det viser sig i analysen, at det har betydning for evalueringen, at den foregår i en hal, hvor de studerende står i en cirkel. Det står i modsætning til standardiserede evalueringer, som foregår foran en computer. I interviewet med Julie fortæller hun, at det at stå sammen i en cirkel skaber en særlig atmosfære:

> *Ja, jeg bliver berørt af de andres også. Men jeg tror også, det var hele den måde, vi stod på, og den måde, det ligesom var på. Vi var ligesom inde i alt det her æstetiske … Jeg tror, det gjorde noget, at vi ligesom stod, som vi gjorde, og vi lyttede til hinanden. Jeg tror, det var hele atmosfæren for mig, faktisk, der gjorde, at man kunne stå inde i en hal og faktisk være så intim med andre. Og kunne krænge det ud af sig.*

Når Julie bruger ord som intim og krænge det ud af sig, vidner det om en fortættet og nærværende atmosfære, hvor der med alle sanser bliver lyttet til hvert enkelt udsagn. Atmosfæren skabes netop i dette samspil mellem studerende, udøvelserne og deres fælles oplæsning. De studerende har gennem modulet fordybet sig i æstetiske metoder og oplever nu også i evalueringen, hvordan indtryk og udtryk, gennem digtets rytmiske formsprog, forbinder dem i cirklen. At rejse sig fra stolen og positionere sig i en cirkel ændrer stemningen i rummet, som Mads beskriver:

> *(…) så synes jeg faktisk, der er en anden stemning, når man rejser sig, når man står op.*

Cirklen, der beskrives som både magisk (Huizinga, 1998) og pædagogisk (Nørgaard et al., 2024), viser sig også her i evalueringssammenhæng som et betydningsfuldt greb. Som Mads siger i citatet ovenfor, så ændres stemningen, når de studerende flytter sig fra en siddende position med ansigtet vendt mod underviseren til at stå i cirklen, hvor alle kan se og høre hinanden. Pointen med den særlige stemning uddybes af Nanna, der siger:

> *(…) at folk virkelig gav plads i den måde, vi stod på i cirklen. Det føles virkelig som, at folk gav plads til, at man var der. Og de her ting, man kunne også mærke, at de blev taget til sig. De ting, der blev skrevet, og det, der blev sagt.*

Cirklen kan kun eksistere, hvis alle er med til at indtage dens form, og for Nanna giver det en oplevelse af at få plads. Når alle har front mod hinanden og øjenkontakt, giver det en oplevelse af samhørighed. Hver linje, der læses op, bliver modtaget af de andre i cirklen.

Den fortættede og nærværende stemning øger opmærksomheden på de andre, samtidig med at man selv kommer til stede både i mødet med de andre og de udsagn, der bliver læst. Gennem de medstuderendes tilkendegivelse af, at et udsagn er genkendeligt og værdifuldt, oplever de studerende, at denne evalueringsform tydeliggør handlende og sansende vidensformer og giver dem værdi i en faglig kontekst. Idet udsagnet resonerer med de andre i cirklen, styrkes den medvidenhed, som Winther (2012) efterspørger i forhold til kroppens betydning i det professionelle pædagogiske virke.

Diskussion

Samlet peger analysen på, at evalueringsformen har styrker i forhold til standardiserede evalueringer. Det giver anledning til at spørge: For hvis skyld og med hvilket formål evaluerer vi? Er vi optaget af en mere udefrastyret faglighed med fokus på pejlemærker og kvalitetsstandarder båret frem af nationale styringslag? Eller et mere indefrastyret perspektiv med fokus på relationer, dømmekraft og nærvær? I de standardiserede evalueringer på pædagoguddannelsen er evalueringen ofte knyttet til disse pejlemærker og kvalitetsstandarder. Derimod er der centrale dele af pædagogfagligheden, som ikke tillægges værdi i disse standardevalueringer. Det gælder relationsarbejdet, som er helt afhængigt af dømmekraft (van Manen, 2022; Korsgaard, 2021), professionspersonlige kompetencer (Winther, 2012) og kinæstetisk empati (Oreskov, 2024).

Artiklens analyser viser, at de studerende oplevede evalueringen af netop disse centrale dele af den pædagogiske faglighed som meningsfulde. Modsat kan standardiserede evalueringer opleves som meningsløse ritualiseringer (Dahler-Larsen, 2022), særligt hvis de ikke er knyttet til hverken de personer, som det drejer sig om, eller den faglighed, som må være i centrum for evalueringen. Det kunne tyde på, at denne alternative evalueringsform bliver en fremkaldervæske for kompetencer, der er helt afgørende for den pædagogiske faglighed – både på uddannelsen og i den fremtidige professionsudøvelse.

Evalueringsformen understøtter, at der ikke er én rigtig måde at praktisere pædagogik, og den giver gennem eksemplernes kraft plads til det faglige skøn og de mange pædagogikker, som van Manen (2022) understreger som en præmis for det pædagogiske arbejde. Pointen gøres tydelig for de studerende i denne evalueringsform – at de som kommende pædagoger må erkende, at deres faglighed er forankret i handlende og sansende måder at vide på. Gennem evalueringsformen sanses og synliggøres følelser, og de gives stemme og rum, hvilket afspejler det følelsesarbejde, der er så centralt for det pædagogiske virke (Andersen, 2018).

Inden for et felt, hvor det – at agere med afsæt i handlede og sansende måder at vide på – kan blive udgrænset og henvist til useriøse mavefornemmelser (Togsverd og Aabro, 2020), er det afgørende at løfte disse måder at vide på ind i en faglig kontekst. Det er blandt andet afgørende, fordi der ved fraværet af følelsesmæssig indlevelse kan opstå en risiko for forråelse (Birkmose, 2013). Forråelse kan opstå der, hvor vi ikke forholder os til de pædagogiske handlinger, diskuterer dem med hinanden og gennem krop og sanser sætter os i den andens sted (Oreskov, 2024). Blandt andet derfor er det så vigtigt, at studerende opøver disse kompetencer som en del af deres uddannelse.

Dette kan naturligvis give anledning til usikkerhed, og analysen vidner også om, at der bliver skabt et rum for refleksion over disse spørgsmål: Hvad tænkte jeg? Synes jeg det samme? Disse spørgsmål er en vigtig del af de studerendes læreproces. De skaber en refleksion, som standardiserede evalueringsmetoder ikke på samme måde giver plads til. Evalueringen bliver en del af læreprocessen, ikke alene ved at spejle det, der allerede er sket, men ved at fremhæve og fortsætte læreprocessen for de studerende (Breil & Gaardsdal, 2023). Hvor de standardiserede evalueringer alt for ofte bliver rettet mod et mere overordnet og strukturelt niveau, så viser analysen, hvad denne evalueringsform bliver for de studerende: Gennem evalueringen går det op for dem, hvad de har lært på modulet. Dette kan være en vej til at understøtte studerende i at erobre det pædagogiske sprog, idet evalueringen giver mulighed for at lede efter og lege med de ord, som de bruger til at beskrive deres kropsligt forankrede læreprocesser og faglighed.

Evalueringen bliver på den måde et eksempel på det behov for tydelighed, som Togsverd og Aabo (2020) efterspørger, og understreger vigtigheden af, at underviserne tager denne opgave på sig: At de skaber ejerskab til evalueringen, som Jensen (2023) foreskriver, og ikke overlader disse vigtige spørgsmål til fagligheder udenfor professionen. Vi skal i stedet bruge fantasien til at afprøve og udvikle evalueringsformer, der egner sig til det, som skal evalueres. Og vi skal gøre det på en måde, hvor vi styrker de studerende i at udvikle deres pædagogiske dømmekraft. Evaluering bør være *for* dem, og ikke *af* dem.

Samtidig kalder disse evalueringsformer på kritiske overvejelser. Kan disse evalueringsformer gives videre og bruges af andre undervisere i professionen? Og hvordan sikrer vi, at det sker på måder, hvor de studerende håndgribeligt og konkret kan tage indsigterne med sig videre? Når vi samskaber evalueringsformer, så har vi et ansvar for at sikre netop disse dimensioner fremadrettet.

Konklusion

Vores analyse viser samlet set, at evalueringsformer, der fungerer som fremkaldervæske for faglig dømmekraft, følelser og fællesskab, har potentialer. Jeg husker-evalueringen giver stemme til kropsligt forankrede læreprocesser og kaster lys over de studerendes sans for rummet, sans for kropsligt tilstedeværer og sans for fællesskabet. Netop denne kropsliggjorte sensitivitet er et nødvendigt aspekt, hvis man vil forstå oplevelser fra andres perspektiv og udvise empati. Ved at skrive, læse og lytte til jeg husker-digtet bliver evalueringen en del af læreprocessen, da eksemplerne kan være betydningsfulde for udvikling af den faglige dømmekraft.



Referencer

Andersen, P. Ø. (2018). Følelser og pædagogik – i samfundsteoretisk perspektiv. Hans Reitzel.

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. Journal of the Learning Sciences, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

Barnacle, R., & Dall'Alba, G. (2014). Beyond skills: Embodying writerly practices through the doctorate. Studies in Higher Education, 39(7), 1139–1149. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777405

Birkmose, D. (2013). Når gode mennesker handler ondt: Tabuet om forråelse. Syddansk Universitetsforlag.

Brainard, J. (2020). Jeg kan huske. Basilisk.

Brandt, E., & Binder, T. (2007). Experimental design research: Genealogy, intervention, argument. I Proceedings of International Association of Societies of Design Research (bind 10, s. 1–17).

Breil, L. L., & Gaardsdal, R. (2023). Et frisættende evalueringsdesign. Cepra-Striben, 33, 72–85. https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/539/455

Charmaz, K. (2017). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. Qualitative Inquiry, 23(1), 34–45. https://doi.org/10.1177/1077800416657105

Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-based research. Læring & Medier (LOM), 9, 1–20.

Clarke, A. E. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. Symbolic Interaction, 26(4), 553–576. https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553

Collins, H. (2011). Language and practice. Social Studies of Science, 41(2), 271–300. https://doi.org/10.1177/0306312711399665

Cousins, J. B. (red.) (2020). Collaborative Approaches to Evaluation: Principles in Use. SAGE.

Dahler-Larsen, P. (2022). Casualties of Causality. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18246-4

Ejsing-Duun, S., & Skovbjerg, H. M. (2019). Design as a mode of inquiry in design pedagogy and design thinking. International Journal of Art & Design Education, 38(2), 445–460. https://doi.org/10.1111/jade.12214

Grøn, R., & Jantzen, C. (2019). Æstetik som atmosfære: Gernot Böhmes "ny æstetik". I P. Allingham, N. Graakjær, R. Grøn, & C. Jantzen (red.), Stemningens æstetik (bind 8, s. 37–57). Aalborg Universitetsforlag.

Hansen, F. T. (2024). Fra bæredygtighed til væredygtighed med en case fra sundhedssektoren. I L. Hersted & S. Frimann (red.), Resonans i organisationer: Ledelse, trivsel og læring. Samfundslitteratur.

Herskind, M., & Winther, H. (2015). Det professionspersonlige i bevægelsesundervisning – egenkontakt, empati og lederskab. I H. Winther, L. Engel, M.-B. Nørgaard, & M. Herskind (red.), Fodfæste og himmelkys: Undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans (2. udg., s. 52–69). Billesø & Baltzer.

Holflod, K. (2023). Legende let? Nye mulighedsrum i legende samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen. I H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. B. Nielsen (red.), Leg på spil i pædagogik og uddannelse (s. 263–280). Akademisk Forlag.

Huizinga, J. (1998). Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture. Beacon Press.

Jensen, J. B. (2020). Hvordan kan evalueringer skabe grundlag for læring? I N. P. J. Weissert & M. W. Boolsen (red.), Evaluering i udvikling: Bevægelser i teori, metoder og praksis (s. 25–51). Hans Reitzel.

Jensen, J. B. (2023). Det evalueringsmagiske eksperiment. Cepra-Striben, 33, 30–40. https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/538/454

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), 198–219. https://doi.org/10.1177/14740222211050862

Jørgensen, H. H., Skovbjerg, H. M., & Eriksen, M. A. (2021). Appropriating a DBR model for a "research through codesign" project on play in schools – to frame participation. Nordes, 9, 1–10.

Korsgaard, M. T. (2021). Pædagogisk takt: Handling, eksemplaritet og dømmekraft. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2021(2), 2–13.

Krogstrup, H. K. (2024). Evalueringsmodeller (4. udg.). Hans Reitzel.

Larsen, M. R. (2006). Pædagoger ved mere end man kan måle og bevise. I A. W. Christensen, J. Krab, & E. Sander (red.), Viden og vilje i pædagogers arbejde. BUPL.

Lausen, L. A., Oreskov, S. W., & Skovbjerg, H. M. (2022). Evaluering af videnspraksisser i undervisningsrummet. CEPRA-Striben, 31, 26–37. https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n31.502

Layder, D. (1998). Sociological practice: Linking theory and social research. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781849209946

Lund, G. E. (2011). Femte generations evaluering. Cepra-Striben, 10, 58–65.

Nørgaard, M.-B., Winther, H., & Herskind, M. (2024). Kunsten at undervise: Om lærerroller og gruppedynamik. I H. Winther, L. Engel, M.-B. Nørgaard, & M. Herskind (red.), Fodfæste og himmelkys: Undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans (3. udg., s. 37–54). Hans Reitzel.

Oreskov, S. W. (2024). Kunsten at sætte sig kropsligt i den andens sted: Kinæstetisk empati i pædagogisk kontekst. Designskolen Kolding.

Rothuizen, J. J. (2021). Mellem viden og handling. I H. H. Hjermitslev, B. M. Rasmussen, & L. Togsverd (red.), God og dårlig pædagoguddannelse: 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse (s. 71–93). DPP Forlag.

Sheets-Johnstone, M. (2011). The Primacy of Movement: Expanded Second Edition. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/aicr.82

Skovbjerg, H. M. (2021). Ti tanker om leg. Dafolo Forlag.

Todres, L. (2007). The meaning of understanding and the open body: Some implications for qualitative research. I L. Todres (red.), Embodied enquiry: Phenomenological Touchstones for Research, Psychotherapy and Spirituality (s. 14–29). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230598850_3

Togsverd, L., & Aabro, C. (2020). Pædagogers faglighed – en vidensopsamling. BUPL. https://www.ucviden.dk/da/publications/pædagogers-faglighed-en-vidensopsamling

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). Den danske kodeks for integritet i forskning. Uddannelses- og Forskningsministeriet. https://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/hvad-er-forskning-innovation-og-udvikling/integritet-i-forskning/den-danske-kodeks-for-integritet-i-forskning.pdf

van Manen, M. (2022). Pædagogisk takt: At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre. Akademisk Forlag.

Vinding, M. (2024). "Det kan være, det ikke passer ind i billedet": Om udfordringer ved at bruge legende tilgange i prøver på pædagoguddannelsen set i et relationelt pædagogisk perspektiv [Ph.d.-afhandling, Designskolen Kolding]. UC Viden.

Winther, H. (2012). Det professionspersonlige – om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I H. Winther (red.), Kroppens sprog i professionel praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation. Billesø & Baltzer.

Zhai, X., Chu, X., Wang, M., Tsai, C. C., Liang, J. C., & Spector, J. M. (2024). A systematic review of Stimulated Recall (SR) in educational research from 2012 to 2022. Humanities and Social Sciences Communications, 11, Article 489. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02987-6