Tidsskrift for Evaluering i praksis · Nr. 33 ·November 2023

CEPRASTRIBEN

Tema: Evaluering og leg

- How Rounders Revealed Group Dynamics in a Fifth-Grade Class. **Side 6**
- Evaluering af kunstpædagogiske aktiviteter i klubber. **Side 18**
- Det evalueringsmagiske eksperiment. **Side 30**
- Om at indfange et komplekst fænomen kvantitativt – med Playful Learning. **Side 42**
- Legeeksperimenter, refleksionsværksteder og fårehyrder. **Side 56**
- Et frisættende evalueringsdesign. **Side 72**
- KVALid – observation og tilsyn i dagtilbud. **Side 86**

Om CEPRA-Striben

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på: https://journals.ucn.dk/index.php/cepra. Her kan du læse om tidsskriftet, finde tema for kommende numre, deadlines, skrivemanual samt oplysninger om de formelle krav. Her kan du også oprette dig som læser og/eller reviewer af tidsskriftet.

Redaktion

Docent Emerita Tanja Miller, Professor Emeritus Palle Rasmussen, Docent Thomas Thyrring Engsig, Lektor Søren Pjengaard, Udviklingskonsulent Trine Lolk Haslam.

Udgivet af

Udgivet af Forsknings- og udviklingsafdelingen, UCN. Henvendelse om CEPRA-Striben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: clienti.

ISSN 2445-818X

Indhold

- How Rounders Revealed Group Dynamics in a Fifth-Grade Class. **Side 6**
- Evaluering af kunstpædagogiske aktiviteter i klubber. **Side 18**
- Det evalueringsmagiske eksperiment. **Side 30**
- Om at indfange et komplekst fænomen kvantitativt – med Playful Learning. **Side 42**
- Legeeksperimenter, refleksionsværksteder og fårehyrder. **Side 56**
- Et frisættende evalueringsdesign. **Side 72**
- KVALid – observation og tilsyn i dagtilbud. **Side 86**

Forord:

Leder: Evaluering og leg

I de senere år er der kommet bred interesse for leg som fænomen i uddannelsessystemet og dets institutioner. Der er både fokus på leg i sig selv og på leg i relation til læring, udvikling, trivsel mv. Dette taler blandt andet ind i en international uddannelsespolitisk dagsorden om OECD's 21. århundredes kompetencetænkning og FN's verdensmål. Verdensmål 4 om uddannelse af høj kvalitet trækker tilmed på artikel 31 i FN's Børnekonvention, som understreger, at alle børn har ret til leg. Ydermere ses leg i den sammenhæng ofte som svaret på større, samfundsrelaterede problemstillinger om trivsel, læring og udvikling af kreative og innovative kompetencer, livsduelighed osv. Forventningerne til, hvad leg kan bidrage med, er således høje.

Deltagelse i samfundets fællesskaber menes at være afgørende for børn og unges uddannelses- og livsmuligheder. Det stiller krav til velfærdsinstitutionernes fællesskaber, ligesom det stiller krav til, at fx fagprofessionelle i deres praksis arbejder bevidst med at skabe deltagelsesmuligheder for alle. Samtidig ses en stigende mistrivsel blandt børn og unge. Den kommer blandt andet til udtryk i en stigning i diagnoser, en øget polarisering og en præstationskultur.

Der er i Skandinavien allerede en stærk tradition for at se børns leg som en iboende værdi i pædagogiske kontekster, og megen forskning lægger vægt på legens betydning i børns udvikling, læring og dannelse i fællesskaber. Disse studier bevæger sig inden for en bred pædagogisk forståelse, hvor leg i et filosofisk perspektiv såvel

som pædagogisk praksisform og som en "naturlig interaktionsform" mellem børn findes repræsenteret. Der ses også en stigende interesse for at se leg som en grundlæggende del af det at være menneske. Der er således nyere forskning, der peger på, at også større børn og voksne leger og derigennem lærer og udvikler nye perspektiver på hverdagen og livet, herunder arbejdslivet. Leg ses i den sammenhæng ikke som noget, der er begrænset til en lille del af barndommen.

Legens karakteristika, værdier, effekter og sammenhæng med læring kan imidlertid være vanskelige at indkredse og dermed evaluere. Ofte forbindes det legende med begreber som uforudsigelighed, samskabelse, udforskning, fællesskaber, meningsfuldhed, frivillighed – og med ydre udtryk som humor, kropslig aktivitet, skabelse af objekter, brug af genstande, rollespil og lignende. Listen er lang.

Dette temanummer indeholder en bred vifte af bidrag, der behandler evalueringsspørgsmål i relation til de ovenstående kompleksiteter.

Den første artikel er skrevet af ph.d.-studerende Wilma Walther-Hansen. Artiklen er på engelsk og har titlen How rounders revealed group dynamics in a fifth-grade class: A methodological exploration of the possibilities for preventing school attendance problems by setting the classroom community into play and assessing group dynamics. Artiklen bygger på et feltstudie i en 5. klasse i folkeskolen, og den præsenterer autentisk, interaktiv, participatorisk, uformel og formativ evaluering af elevernes leg (i form af rundbold) i frikvarteret som en tilgang, der har potentiale til at forebygge skolefravær. Via feltobservationer af samspilsbetingede faktorer for oplevelsen af skoletilhør samt kvalitative interviews med elever og skoleprofessionelle undersøges det, hvordan kroppe i bevægelse giver indsigt i gruppedynamikker i klassefællesskabet gennem formativ evaluering.

Den anden artikel er skrevet af lektor og ph.d. Anne Winther Jensen fra Professionshøjskolen Absalon og har titlen Evaluering af kunstpædagogiske aktiviteter i klubber. Med afsæt i et kunstpædagogisk projekt med en legende tilgang, gennemført i klubber for unge i 7.-9. klasse (under Kulturministeriets overordnede projekt "Grib Engagementet"), behandler artiklen flere evalueringsspørgsmål. Et spørgsmål drejer sig om, hvorvidt indsatsteori egner sig som evalueringsmetode i et projekt om kunstpædagogik, og ligeledes behandles spørgsmålet om udfordringerne i forskerens position og ageren, når der arbejdes ud fra en centralt opstillet evalueringsskabelon med færdige kategorier for antagelser om effekter. Artiklen peger med analytiske nedslag på, at miljøet og aktiviteterne muligvis har forstærket udfordringerne i forbindelse med vidensproduktion og evaluering.

Den tredje artikel er skrevet af professor Julie Borup Jensen, AAU, og har titlen Det evalueringsmagiske værksted. Den beskriver et empirisk forskningseksperiment, hvor undervisere fra pædagog- og læreruddannelserne på Danmarks professionshøjskoler fik mulighed for at anvende forandringsteoretiske grundbegreber på en legende måde. Processen blev iværksat med det formål at skabe større ejerskab til undervisningsevaluering blandt underviserne på de to uddannelser, der arbejder med legende tilgange til læring. Artiklen analyserer empiriske fund om professionsunderviseres oplevelse af legende tilgange til evaluering, og den sætter dem i spil med teoretiske begreber som magi som styring, magi som socialt håndværk og metaforer som kreativt evalueringsgreb.

Den fjerde artikel har titlen Om at indfange et komplekst fænomen kvantitativt – med Playful Learning og er skrevet af professor Jeppe Bundsgaard, DPU, adjunkt Bent Sortkær, VIA, og postdoc Mona Have, DPU. Artiklens omdrejningspunkt er skabelse af generel viden om undervisernes undervisningspraksis og deres opfattelse af god undervisning på professionshøjskolernes pædagog- og læreruddannelser. Spørgsmålet behandles med udgangspunkt i at formidle erfaringerne med – og udfordringerne i – et forskningsprojekt, der var et led i Playful Learning, Research Extension. Vejen fra overordnet spørgsmål til endeligt spørgeskema diskuteres i lyset af de udfordringer, som opstår, når man vil afdække et komplekst fænomen i en kompleks praksis med kvantitative metoder.

Artiklen præsenterer med udgangspunkt i observationsstudier af børn i daginstitutioner for børn mellem 0-6 år fordele og ulemper ved brug af struktureret observation og videooptagelser med kropsbårne videokameraer. Fokus er på studiet af børns tilhørsforhold. Artiklen belyser de metodiske argumenter for at benytte to forskellige observationsformer, som benyttes i studiet af dagtilbudsbørns oplevelse af tilhørsforhold i læringsmiljøet (sense of place) og deres tilhørsforhold i fællesskabet med andre børn (sense of belonging). Artiklen præsenterer også metodiske og etiske faldgruber ved de to observationsformer – og anbefalinger til, hvordan de kan supplere hinanden i praksis.

Den femte artikel er skrevet af postdoc Kim Holflod, DPU, og har titlen Legeeksperimenter, refleksionsværksteder og fårehyrder: Perspektiver på evalueringsmetoder i designbaseret forskning om udvikling af legende undervisning. Artiklen behandler evalueringsmetoder til designbaserede eksperimenter med leg i undervisningen på pædagog- og læreruddannelsen. Der præsenteres to forskellige evalueringsmetoder, nemlig kollaborative refleksioner og kvalificeringer, med henblik på at udvikle såkaldte legeformater, og iterative vurderinger af disse formater af praksiseksperter. Artiklen peger på praktiske anvendelsesmuligheder og metodologiske implikationer ved praksisnære og iterative evalueringsmetoder i designbaseret forskning om legende undervisning.

Den sjette artikel har titlen Et frisættende evalueringsdesign og er skrevet af adjunkt Louise Lund Breil og adjunkt Rikke Gaardsdal, begge fra UCN Pædagogik. Artiklen tager udgangspunkt i to undervisningsforløb på pædagoguddannelsen om evaluering af leg, hvori der tegner sig to legende syn på læring. Analysen af undervisningsforløbene peger på, at leg skaber mulighed for udvikling og velvære, men fremskriver samtidig behovet for et frisættende evalueringsdesign, som kan være platform for værdsætning af legen og det legende. Artiklens ambition er at insistere på leg, forstået som kreativitet, innovation, frisættelse og det at turde slippe kontrollen og give plads til det ukontrollerbare, som en væsentlig del af uddannelse.

Den syvende artikel er skrevet af seniorforsker Torben Næsby, UCN Pædagogik, lektor Anette H. Hvolby og lektor Heidi T. Holm, UCN act2learn. Den har titlen KVALid – observation og tilsyn i dagtilbud. Artiklen omhandler KVALid, som er et redskab til observation, evaluering og udvikling af kvalitet i dagtilbud. Artiklen udfolder dele af det forskningsbaserede grundlag for KVALid med fokus på observationsskemaet med temaet "Legen som grundlag". Artiklen diskuterer, hvorvidt et sådant vurderingsværktøj kan anvendes som et redskab i tilsynet og som afsæt for udvikling af evalueringskulturen i de danske dagtilbuds læringsmiljøer. Med værktøjet vises det, hvordan det pædagogiske personale kan identificere kvalitet og forbedre praksis gennem et udviklende tilsyn.

God læselyst!
På redaktionen vegne

Julie Borup og Tanja Miller

Wilma Walther-Hansen
Ph.D.-student at Communication & Psychology, Aalborg University and University College of Northern Denmark

How Rounders Revealed Group Dynamics in a Fifth-Grade Class

A methodological exploration of the possibilities for preventing school attendance problems by setting the classroom community into play and assessing group dynamics.

Motivated by empirical findings from a hermeneutic-phenomenological field study, this article examines teachers' and pedagogues' role in discovering barriers to and facilitators of school attendance during students' play. Through field observations of interactionist factors for school attendance and qualitative interviews with students and school professionals, it is examined how moving bodies provide insights into the classroom community.

The study aims to identify how authentic, interactive, participatory, informal, and formative assessments of play can prevent school attendance problems. The study suggests that play is prioritized as part of the school curriculum and that school professionals are given the possibility of professional followership roles.

Keywords: School Attendance Problems; Play; Assessment; Classroom Community; Somaesthetics

Motiveret af empiriske fund fra et hermeneutisk-fænomenologisk feltstudie udforsker denne artikel læreres og pædagogers muligheder for at opdage barrierer og betingelser for skoledeltagelse gennem elevers leg. Via feltobservationer af samspilsbetingede faktorer for oplevelsen af skoletilhør samt kvalitative interviews med elever og skoleprofessionelle undersøges det, hvordan kroppe i bevægelse giver indsigt i gruppedynamikker i klassefællesskabet.

Formålet er at identificere potentialer til, hvorledes autentisk, interaktiv, participatorisk, uformel og formativ evaluering af leg kan benyttes til at forebygge skolefravær. Dette medfører behovet for, at leg prioriteres som en del af skolernes pensum, og at skolens professionelle får tid og ressourcer til at give elevernes leg følgeskab.

Nøgleord: Skoledeltagelsesmuligheder, Leg, Evaluering, Klassefællesskaber, Somaæstetik

Introduction

More and more students have globally experienced school attendance problems (SAPs) (Kearney, 2008; Gentle-Genitty et al., 2020; Gren-Landell, 2021). Danish schools have experienced a general rise in school absences since 2013[1].

Furthermore, when a student is experiencing SAPs, the problems are often individualized and handled within a pathological framework (Lund, 2021). Failing to address SAPs in a timely manner often means that school counselors, school leaders, and well-being personnel wind up tackling them, placing the responsibility outside the classroom community (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

1 https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1833.aspx

Belonging in the classroom community

There are strong indications that a school's social environment, also termed the *school climate* (Thapa et al., 2013), is crucial to a child's experience of belonging and inclusion in the classroom community and affects school attendance factors (Knage, 2023; Hansen, 2019; Akar-Vural et al., 2013). Brochmann & Madsen (2022) described SAPs as the *school refusal mystery* and called for a more phenomenological approach to examine SAPs' complexities, backgrounds, and causes. Such an approach facilitates a research process dominated by wonder and insights into possible reasons and explanations of SAPs.

This article adopts as a hypothesis that a connection exists between group dynamics, the experience of school belonging, and the level of psychological safety (Andersen et al., 2023) within the classroom community. Furthermore, this article posits that group dynamics show when students engage in play and that assessing these group dynamics relates to the prevention of SAPs within the classroom community. When students develop SAPs, teachers must grasp the possibilities of dealing with them in a pedagogical frame within the classroom community (Lund & Winslade, 2018).

Professional judgment
I recently conducted semi-structured, qualitative interviews with school professionals regarding facilitators of and barriers to school attendance. A school leader at a large community school in Denmark elaborated on the need for an alternative approach to SAPs and emphasized the importance of listening to the teacher's professional judgment:

> *(…) There has clearly been a need – also concerning absence issues – for us to have data and not just sit back and think, he [referring to a student] has been away a lot this autumn (…) But we just must be careful that we don't come across as thinking that everything can be solved if we have enough data, because it also becomes a question of the judgment of the good teacher (…) It is also about having an eye to the personal and educational aspects of helping children in communities (…) When running a school and children's learning and well-being, you must not do that by leaning too heavily toward natural scientific thinking, where we constantly think we can explain cause and effect (…) The required courage is having a more playful or artistic, if you will, creative, risk-taking, probing, curious, exploratory approach. That is sometimes what pushes the boundaries to where there is something we haven't tried before, that turns out to be powerful (…) An aesthetic approach, in a public management paradigm – then you must lean back and say: We're doing it – damn it.*

Moreover, one teacher explained the problematic issues of sidelining teachers when students fail to thrive within the classroom community:

If we notify the municipal authorities about a child who is failing to thrive or notify about too many absences and things like that, we submit it, and then we get a receipt that it has been submitted, and then it closes for our part. In other words, it is our concern and we are the ones who want to help the child, and then we are sidelined rather than being called to a network meeting and having to present our side of the matter, and then it is suddenly others who take over.

These abovementioned statements indicate that a more robust authorization to address SAPs needs to be given back to teachers and pedagogues, requiring a supplementary methodology to strengthen professional competencies regarding classroom management and assessment of group dynamics, as well as ensuring that as many students as possible experience the most possible belonging and psychological safety within the classroom community.

Preventing SAPs through play
This article addresses prevention of SAPs through a somaesthetic approach and contributes to research on SAPs by suggesting that when assessing students' play, the method can be used as valid qualitative information about the group dynamics in the classroom community and as an early intervention to prevent students from being excluded or denied the experience of belonging in the classroom community.

Playing is connected intricately to communication and collaboration (Thorsted, 2010). Our bodies carry our lived experiences and muscular memories of earlier attachment patterns (Shusterman, 2008, 2012). Through an aesthetic-playful and philosophical practice of wondering, it is possible to connect with an existential dimension and a state of pure being (Hansen & Thorsted, 2022). Play and nonverbal communication (Kjeldsen & Jensen, 2007) are ways to access qualitative information about students' experiences while being part of the classroom community.

Play and its inherent human qualities have already been researched excessively (Skovbjerg & Jørgensen, 2021), also in a school context (Møller et al., 2018). When playing, the students become part of each other's lifeworld, thereby including an element of surrendering to the playing community (Thorsted, 2010). The level of psychological safety and the overall experience of pedagogical atmospheres (Bollnow, 1989) may reveal something about the classroom community's coherence (Ryan & Deci, 2000), including its collective coping level (Andersen et al., 2023, p. 42).

Thorsted (2010) describes playing communities as focusing mainly on connectedness, cohesion,

presence, sincerity, and openness. In a playing community, the participants dare to set themselves into play (Thorsted, 2010).

Structure of the article
This article begins with a short presentation of the challenges in responding to SAPs in schools. SAPs are then connected to play in a somaesthetic framework by analyzing a game of rounders, a well-known bat-and-ball game, often played in Danish schoolyards, in which two teams compete by pitching a ball into a field and running rounds to collect points. The game rounders was practiced during my empirical field study conducted in two Danish public schools (in Danish: "folkeskoler") during autumn 2022. Finally, I discuss the possibilities of assessing group dynamics through play and provide suggestions on the practice of assessing play in schools.

CHALLENGES IN RESPONDING TO SAPS

Teachers sidelined
SAPs are often handed over to a school counselor, who lacks the preconditions for understanding classroom interactions – due to a lack of relations to the children in each classroom (Szulevicz & Tanggaard, 2015). At worst, this serves as part of the school exclusion process itself, potentially turning the excluded student into what Knage (2023) termed an *absent student subject*.

This position is both stigmatizing and exceedingly difficult to change. Other school-related research also criticizes this individualistic approach, arguing that interactionist factors determine a child's challenges and that school attendance problems are connected to the school culture of which the child is a part (Smyth & Hattam, 2004; Lund, 2021) and the overall experience of school connectedness (Shochet et al., 2006).

SAPs measured only as a physical absence
Another problem with SAPs is that the absences are registered and assessed individually. By measuring absence only as physical nonpresence in schools or approaching interventions primarily through cognitive behavioral interventions (Thastum et al., 2019), there is a risk of connecting SAPs to a within-child deficit model, making the given student (or the student's family) responsible for the school absences (Lund, 2021). This is problematic, as SAPs are intertwined in complex cases that involve all participants in the student's social surroundings (Knage, 2023).

When juxtaposing the various understandings, SAPs become an overall question of *inclusion and exclusion processes,* not only for individual students in school but also, to a greater extent, as a matter that involves all students and school professionals within the classroom community. To further understand the qualities of inclusion, Farrell (2004) highlighted three criteria for experiencing inclusion: First, the student must be physically present or represented in the classroom. Second, the student must experience being accepted and recognized as a worthy participant. Third, the student must be involved in classroom activities. Farrell's theory emphasizes that inclusion is more than just a body being present in the classroom. I claim that SAPs must be viewed as situated (Lave & Wenger, 2012) pedagogical phenomena and that registered absences must be investigated by questioning the atmospheres and group dynamics in the classroom community.

THE CHOICE OF ASSESSMENT APPROACH WHEN ASSESSING PLAY AND GROUP DYNAMICS

Informal, formative, and interactive assessment
Today, Danish schools focus strongly on involuntary prolonged school absences, and the procedure for registering absences has been streamlined in the past couple of years so that absences are measured based on different categorizations[2]. These should help schools and administrators to discover whether a student develops too many *illegal absences*. This statistical information is one way to try to prevent SAPs.

2 https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevfravaer

Still, the complex explanations for SAPs invite alternative approaches to capture more nuances of the problem and the given student's underlying lived experiences. If interventions are based only on quantitative data, SAPs become an individualized challenge, missing the opportunity of questioning the lifeworld of which the absent student is a part.

I posit an unexamined connection between assessing play and discovering early signs of SAPs. This connection does not contain every aspect of SAPs. However, it still contributes to the research field by adding a broader understanding of SAPs and developing a common language within school absence research, drawing attention to the important role of the school professionals who are closest to the students. However, the connection process can be viewed through various assessments and approaches. The process serves as feedback for school professionals to inform the next best step for strengthening the classroom community. The process is performed by teachers and pedagogues, though the students are in focus. This is what characterizes informal and formative assessment. The assessment's formative element lies in the focus on process and feedback to achieve a specific goal that teachers and students are working toward. The informal aspect indicates that the assessment process should be a regular part of classroom activities and judged by both students and school professionals (Harlen, 2012).

> **"Assessing students' play to strengthen the classroom community requires an interactive approach to make the process democratic and involving."**
> (Krogstrup, 2006, p. 157).

Participatory and authentic assessment

Krogstrup, who has conducted excessive research on assessment processes, describes how participatory assessment has the potential to be development-oriented and aimed at participants within the given organization – in this case, the classroom community (Krogstrup, 2006, p. 168).

One suggestion for a formative, informal, interactive, and participatory assessment of play in schools could be *authentic assessment* (Jensen et al., 2021). Authentic assessment is a methodology developed to comply with experimental and collaborative learning. As play contains experimental and collaborative elements, applying the method when analyzing school attendance factors seems reasonable. Authentic assessment is a formative process that aims to develop reflection based on the idea that assessment activities are part of the situated practice (Jensen et al., 2021, p. 172). The facilitator's role is significant to the outcome of the assessment process, and in this case, it makes the importance of teacher engagement visible.

The prospect of assessing play as a part of school practices and including it in the curriculum challenges the dualistic approach to learning, in which play seems to be viewed as secondary to other types of school learning. Informal and formative assessments of play qualify social assessment processes as relying on more than just the annual well-being questionnaire[3] when approaching knowledge about students' thriving and well-being inside the classroom community. Moreover, they are a way of acknowledging the school professionals' professional judgment, turning their pedagogical observations into more than just randomly produced observations, and treating the knowledge as important information that could inform pedagogical strategies in schools.

An approach to assessing students' play to capture experiences of psychological safety, group dynamics, and atmospheres in the classroom community could be to use the annual national well-being measurement as a point of departure. Results that draw attention to potential dysfunctions in the classroom community could then be examined by school professionals engaging in play with the students – to perceive how the group of students interacts. I elaborate further on how this might be done toward the end of the article.

Somaesthetics: the theoretical framework

Drawing on Richard Shusterman's philosophy of somaesthetics regarding the communicating and perceiving body (Shusterman, 2008, 2012), the hypothesis is that interactionist information made

visible through play makes it possible for teachers and pedagogues to deal with inappropriate group dynamics. When playing with the students, teachers and pedagogues can experience the classroom community on a preverbal, bodily, and interactionist level (Shusterman, 2008, 2012; Thorsted, 2010). This also provides the potential to notice precarious atmospheres within the classroom community, e.g., a lack of trust between students, poor language, or the sense of being unable to set oneself into play.

When a group of students is viewed as not just *brains on a stick,* but as a whole and as lived bodies who communicate, interact, and move together, it is my contention that it is possible to meet the school leader's call for a more playful approach to school attendance. It is further argued that an aesthetic and phenomenological view of SAPs is lacking within a research field dominated by a more cognitivist and individualized understanding.

Shusterman took both a pragmatic[4] and phenomenological[5] approach to bodily perceptions, thereby passing on the idea that our bodily perceptions depend on culture, time, and relations (Shusterman, 2012, p. 4). The core of somaesthetics is that our bodies perceive through our senses and emotions in lived experiences and that these perceptions can be trained through bodily exercises. The body is present here and now, and it interprets what we sense at an unconscious level, as opposed to our thoughts and consciousness, which refer to the past (Shusterman, 2012, p. 123).

Through the somaesthetic approach to the connection between aesthetics, movement, and the perceiving body, play should be viewed as an aesthetic phenomenon that involves the possibility of a more profound realization of oneself and the other. When engaging in play, the individual steps into a particular role and becomes part of the group dynamics, performing a position involving feelings, senses, and perceptions. Our muscular memory is intricately connected to habits and early experiences, manifesting as unconscious actions. The memories are related to the perceptions of oneself, places, social roles, interpersonal recognition, and traumas (Shusterman, 2012, p. 18).

When we move our bodies, muscular memory is activated.

Understanding play from a somaesthetic perspective underlines the body as perceiving and sense-making at a level equal to cognitive processes (Shusterman, 2012), giving the body a more dominant status in school. As much schoolwork still takes place sitting on a chair behind a school desk, this perspective provides insights into the importance of play and movement in schools. Also, the assessment process when playing involves a bodily aspect that could provide a more in-depth lived experience and understanding of pedagogical practices in the classroom community.

FIELD STUDY METHODOLOGY

An explorative approach

This article included parts of a hermeneutic-phenomenological (van Manen, 2014; Hansen & Thorsted, 2022), short-term, ethnographic field study (Brinkmann & Tanggaard, 2010). As mentioned above, the field study was carried out during autumn 2022, comprising 92 hours of field observations (Szulevicz, 2020) and eight semi-structured qualitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2009) with school professionals' leaders [N = 2], well-being personnel [N = 1], and teachers [N = 3]) and students (N = 24) from two Danish public schools (in Danish: "folkeskoler").

3 https://www.uvm.dk/folkeskolen/test-evaluering-og-skoleudvikling/trivselsmaaling

4 Referring to the pragmatic philosophy of John Dewey (1859-1953).

5 Referring to the phenomenological philosopher Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

The field study was part of an ongoing Ph.D. project on preventing prolonged school absences within the classroom community and included nine semi-structured interviews with students experiencing SAPs (N = 9). The Ph.D. project's research question is: *What are the experiences of barriers to and facilitators of school attendance within the classroom community?*

Observation criteria

The field observations were based on an observation scheme created from a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) of qualitative data from the semi-structured interviews with the nine absent students. Furthermore, the observation scheme was based on Farrell's criteria for the experience of inclusion and van Manen's (2014) existential approach to field observations, explicitly aiming to investigate lived experiences and reflect on essential themes. In the field study, one of the goals was to look for distinct moments that captured the essential themes: 1) atmospheres in the classroom community; 2) ideals of normalcy in a school context; and 3) inclusion and exclusion processes within the classroom community.

A connection between group dynamics and play

Visiting two primary school classes during the field study created assumptions that group dynamic experiences within the classroom community can help teachers and pedagogues understand barriers to and facilitators of school attendance within a given group of students. Particularly during play, I found that these group dynamics were exposed. I had the privilege of playing some community games with the students. When I asked them to gather in a circle facing each other, this provided an instant experience of the group dynamics as to who confidently entered the space, who gave space to others, and who seemed uncomfortable being summoned into play.

Had it been part of an assessment process, this example of subjective micro-information could invite school professionals to discover, investigate, and act upon group dynamics, atmospheres, and psychological safety. The micro-information holds essential information communicated through the students' bodies that could form the basis for a student-teacher dialogue about school attendance factors.

In each of the two primary school classes, one specific teacher was followed throughout the period, both being the primary teachers of the classes. Both were language arts teachers, and the related subjects were the primary observation base. Looking for play situations was difficult because none were found while observing the subjects.

Nevertheless, play and bodily interactions were essential themes for my phenomenological investigation, which prompted observations during recess – to observe the students engaging in play. One of the distinct moments in the field study occurred during a game of rounders, which frames the following analysis.

The following is an extract of my fieldnotes focusing on interactionist factors:

During recess, teachers must spend time preparing teaching, and the students are left alone with a few teachers on playground duty. The playground covers a large area around the school. The teachers' narrative is that all students from the fifth grade class take part in rounders, and the teachers have initiated rounders to strengthen the cohesion in the classroom community. However, my observations question the underlying basis for the activity.

Three students sit on the bench, watching the game. When asked why, they tell me that the game is boring and unfair because it is always the same children deciding on the teams. The two girls on the bench follow the game closely and comment on it. A boy sitting on the bench with head in lap says nothing, and after ten minutes he leaves the bench, pacing the edges of the grass area.

On one of my observation days, I joined the game of rounders to obtain a bodily experience:

The same three children sit on the bench, watching. Entering the game gives me the experience of a cozy atmosphere. I notice that the children are handling the ball game very well, but it is also evident that the boys who make long, hard hits and have good pitching skills control the game and decide on rules. They are also the ones choosing the teams. I was even holding back a bit during the game because of my poor rounders skills and the team's pressure to perform. There are no conflicts today, but the students tell me that rounders often leads to quarrels.

One girl from the class never attends the game, nor sits on the bench. She is with another group of girls from another class at the other end of the schoolyard. This girl, I was told, is in a vulnerable position inside the classroom community, as she is often excluded from the community. This girl also has a high frequency of school absences. I wonder if this situation makes her even more excluded from the community.

As I returned another day, the students told me that the teachers had commanded the rounders to stop because of too many conflicts. It struck me how an apparently insignificant activity during a recess uncovered existential human aspects of being in a classroom community.

GROUP DYNAMICS REVEALED DURING A GAME OF ROUNDERS

A bodily experience of playing with the students
The empirical material was gathered during a recess at one of the two field schools.

The class followed at this school was a fifth grade class comprising 17 students.

This case could be an example of a situation in which informal, formative, interactive, and authentic assessment would allow the teachers and pedagogues to engage the students in developing dialogues about their role in the classroom community, as well as the overall dynamics of the play, and address potential social problems.

Pedagogical explorations of play should be part of the curriculum, during lessons, without interfering with the students' right to recess and free time. One way of conducting an assessment could be to recreate a game of rounders during a school lesson. In this way, the students could be involved in reflecting on the group dynamics, and participation could be an opportunity for all students – including the girl who never enters the game.

The importance of pedagogical followership

However, in this case, the students mainly experienced failure and restrictions due to the need for more professional followership. Furthermore, the nonattenders did not have the experience of being included in the game, which, at worst, could intensify the experience of exclusion.

Ensuring that everybody is part of the game, being accepted and recognized as worthy participants, is challenging, particularly when engaging in competitive ball games. Therefore, it is essential to train with the school professionals. Of course, school operators must approach teaching and learning as more than measurable outcomes (e.g., grades) and trained skills through an evolution that focuses on essential human competencies to build strong communities.

Because of the teachers' workload, the pedagogical followership seems to have poor structural conditions, also during recess, even though extant research has found that recesses very often create precarious atmospheres that include quarreling, bullying, and exclusion processes – due to the lack of professional guidance
(Hansen, 2019; Lund, 2021).

So, the decision to stop playing rounders during recess was maybe an overhasty conclusion, thus missing an opportunity to develop further the sense of cohesion in the classroom community, help excluded students, and scaffold play, had teachers or pedagogues been present.

Playing could potentially serve as an excellent pedagogical method to strengthen participation possibilities.

A "simple" game of rounders revealed many options for assessing group dynamics and individual strategies in the classroom community that could help prevent SAPs and improve the general inclusion processes.

Discussion on assessing play in schools

The discussion on engaging in an assessment of play within the classroom community helps pull the educational discourse on SAPs in a direction that revolves around relationality, values, attitudes, and emotions, instead of primarily focusing on quantifying measurable outcomes, e.g., grades, statistics, and surveys. Assessment processes structured in a pedagogical framework of play could be a way to address children's perspectives *if* discussions with the children as well as professional reflections within the team validate the activities. The assessment process could then serve as a basis for reflection and development rather than a close-knit conclusion.

The somaesthetic perspective offers an alternative understanding of the role of play in schools. This perspective invites school professionals to participate actively in playing with the students and enhancing the general status of play in schools. Here, play is not viewed as secondary or separated from school practices. Students' and school professionals' lived experiences and bodily awareness could be given a more dominant role by conducting interactive, participatory, formative, informal, and authentic play assessments. That is, of course, if teachers and pedagogues are given enough time and resources to do so.

Given that a more bodily approach to teaching and learning focuses more on school professionals' bodily awareness and social competencies, it would probably require reinforcement of this dimension. The body-oriented, playful, and sense-based approach does not come easily and naturally to everyone. Also, this reinforcement would be relevant as to teachers' and pedagogues' education. Strengthening bodily awareness is essential to the pragmatic approach in somaes-

thetic practice (Shusterman, 2008). However, such a discussion lies beyond this article's scope.

Nevertheless, this article suggests that the aesthetic and explorative approach offers new possibilities for preventing SAPs. It emphasizes that a stronger focus on professional-pedagogical competency and judgment when engaging in play with children holds development potential. Bringing in first-person perspectives through play makes it possible to see *with* the students rather than merely at them (Lagermann, 2023).

Awareness of the pedagogical potential in play can be created in many ways – by actively engaging in play, observing games or play during recess, or by incorporating play as part of didactics. Integrating play into the classroom community allows for experiences of atmospheres, e.g., creating a level of psychological safety and comfort that will enable children to be active in the classroom, as well as getting an idea of the level of peer support and appreciation.

This article aimed to discuss how to make space for bodily investigations and existential wondering about coherence and group dynamics as a natural part of the professional routine in schools, as well as how this routine could help prevent SAPs.

Each student should not necessarily always engage in the same activities, and school professionals should not be obliged to attend every play situation. I posit that play situations in school often need more professional followership, which could provide insights into students' lifeworlds.

Insights into their lifeworlds contain valuable information on the students' experience of belonging in the classroom community, potentially before a student develops SAPs. By such insights it could be examined what positions students are steered toward in the classroom community. Therefore, play is a way to investigate barriers to and facilitators of school attendance as well as students' lived bodily experiences.

As a necessary disclaimer, I acknowledge the potential immanent critique of this approach. i.e., that play is being instrumentalized to serve a more scholastic purpose, which is in contrast with children's need for free play and unsupervised time on their own. However, I regard play as a "serious" element in schools and stress the importance of enhancing social competencies – e.g., cooperation, empathy, and a fundamental sense of community – as critical future skills to make school attendance possible for more students.

A methodological how-to suggestion

Based on this article, I suggest working with play assessments in schools to prevent SAPs by using the following steps:

- Take the national well-being measurement or a shared dialogue about well-being in the classroom community as a point of departure. Discuss the following with the team: What are the "next best steps" for creating a more beneficial group dynamic in the classroom community? What play activities could support the "next best steps"?

- Facilitate play activities with the students. Provide pedagogical followership and stay open to and bodily aware of the situation as professionals.

- Facilitate a group discussion afterward in the classroom community about students' experiences with the play activity. How was the atmosphere during the play situation? Are there hopes for change regarding the group dynamics? Did all students attend, and were they accepted as worthy participants? How was the experience of psychological safety in the classroom community? Were any students left out or on the edge of the community? Were there trust issues? Poor language?

- Follow up on the experiences in the team of school professionals. Are there any critical issues to address and act upon to prevent possible SAPs? What community play activities could support this?

References

Andersen, P., Mellon, K. & Finderup Andersen, M.R. (2023). Perspektiver på psykologisk tryghed. Frederikshavn: Dafolo.

Akar-Vural, R., Yilmaz-Özelçi, S., Çengel, M. & Gömleksiz, M. (2013). The development of the "sense of belonging to school" scale. Eurasian Journal of Educational Research, 53, 215-230.

Bollnow, O.F. (1989). The pedagogical atmosphere. Phenomenology and Pedagogy, 7, 5-11.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Kvalitative metoder. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Brochmann, G. & Madsen O.J. (2022). Skolevegringsmysteriet. Oslo: Cappelen Damm.

Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. School Psychology International, 25, 5-19.

Gentle-Genitty, C., Taylor, J. & Renguette, C. (2020). A change in the frame: From absenteeism to attendance. Frontiers in Education, 4.

Gren-Landell, M. (2021). School attendance problems. A research update and where to go. Stockholm: The Jerring Foundation.

Hansen, H.R. (2019). Skolefravær og skoletilvær – elevperspektiver på skoleuvillighed. Skolens fraværende børn – årsager og indsats (2019). Frederikshavn: Dafolo.

Hansen, F.T. & Thorsted, A.C. (2022). At tænke med hjertet – en grundbog i eksistentiel praksisfænomenologi. Aarhus: Klim.

Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In Gardner. J. (Ed.) Assessment and learning (2nd ed., pp. 87-102). London: Sage.

Jensen, C.G., Lykke, B.B., Ryberg, T. & Dau, S. (2021). Authentic assessment as a new approach to assessing experiential, collaborative learning. Aalborg: Aalborg University.

Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. Clinical Psychology Review, 28(3), 451-471.

Kjeldsen, L.P.B. & Jensen, J. (2007). Non-verbalt sprog i kommunikative rum. Nordic Studies in Education, 27(4), 328-342.

Knage, F.S. (2023). Becoming an Absent Student: Analysing the Complex Entanglements in Persistent School Absence. Human Arenas, 4. marts.

Krogstrup, H.K. (2006). Evalueringsmodeller (3rd ed.). Copenhagen: Hans Reitzel.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interview: Introduktion til et håndværk (2nd ed.). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Lagermann, L.C. (2023). Fra dropout til pushout – elevperspektiver på skolefravær. Nordiske Udkast, 50(2), 64-80.

Lave, J. & Wenger, E. (2012). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lund, G.E. (2021). Fra fravær til fællesskab: Hvad kan skolen gøre? Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Lund, G.E. & Winslade, J. (2018). Responding to interactive troubles – implications for school culture. Wisdom in Education, 8(1).

Møller, H.H., Andersen, I.H., Bjerring Kristensen, K. & Rasmussen, C.S. (Eds.) (2018). Leg i skolen: en antologi. Copenhagen: Unge Pædagoger.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.

Shochet, I.M., Dadds, M.R., Ham, D. & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35, 170-179.

Shusterman, R. (2008). Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics. Cambridge: Cambridge University Press.

Shusterman, R. (2012). Thinking Through the Body: Essays in Somaesthetics. Cambridge: Cambridge University Press.

Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. Læring og Medier, 14(24).

Smyth, J. &. Hattam, R. (2004). Dropping out, drifting off, being excluded: Becoming somebody without school. New York, NY: Peter Lang.

Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). Kvalitative metoder: En grundbog (pp. 97-115). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). Pædagogisk psykologisk praksis: Mellem psykometri, konsultation og inklusion. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), 357-385.

Thastum, M., Johnsen, D.B., Silverman, W.K., Jeppesen, P., Heyne, D.A. & Lomholt, J.J. (2019). The Back2School modular cognitive behavioral intervention for youths with problematic school absenteeism: Study protocol for a randomized controlled trial. Trials, 20.

Thorsted, A.C. (2010). En vej ud af hamsterhjulet – bring legen ind i virksomheden. Lederne.dk, 1. maj. Copenhagen: Lederne – en verden til forskel.

van Manen, M. (2014). Phenomenology of Practice: Meaning-giving Methods in Phenomenological Research and Writing. New York, NY: Routledge.

Anne Winther Jensen
Lektor, ph.d.,
Professionshøjskolen Absalon

Evaluering af kunstpædagogiske aktiviteter i klubber

Hvilken betydning har det for vidensproduktionen, når der arbejdes med indsatsteori som evalueringsmetode? Hvad betyder det for forskernes position og ageren, at der arbejdes ud fra en centralt opstillet evalueringsskabelon med kategorier for antagelser? Hvad kommer til syne, og hvad bliver mindre synligt? Med afsæt i et projekt under Kulturministeriets overordnede projekt *Grib Engagementet* reflekterer jeg i artiklen over disse spørgsmål. Projektet foregik i klubber for unge i 7.-9. klasse og omhandlede kunstpædagogiske aktiviteter med legende tilgang. Artiklen peger med analytiske nedslag på, at karakteren af miljøet og aktiviteterne muligvis har forstærket udfordringerne i forbindelse med vidensproduktion og evaluering.

Nøgleord: **Klubber, evaluering, indsatsteori, kunstpædagogiske aktiviteter, legende tilgang**

Indledning

Artiklen omhandler evaluering af kunstpædagogiske aktiviteter i klubber for unge i 7.-9. klasse og analyserer evalueringsformatet og -processen i et projekt under det flerårige forsøg *Grib Engagementet* under Kulturministeriet (Boeskov, 2023). Overordnet handlede forsøgene om at få kunstpædagogiske aktiviteter, igangsat af kunstnere, ud til børn og unge i fora, hvor kunstpædagogiske aktiviteter normalt ikke er dominerende. Den obligatoriske evalueringsdesignskabelon i projekterne bestod af opstilling af antagelser, som de løbende indsatser skulle styres efter og slutteligt evalueres ud fra.

I artiklen diskuterer og reflekterer jeg over den obligatoriske evalueringsform ud fra det hovedsynspunkt, at der med et fast evalueringsdesign, ud over de indlysende fordele, er risiko for at overse vigtige omstændigheder og resultater, når konteksterne, som designet anvendes i, er meget forskellige. Formålet er således at gøre opmærksom på, hvorledes vigtige kvaliteter (og formentlig også det modsatte) ikke bliver vægtet og måske slet ikke bliver synlige, når evalueringsdesignet er fastlagt langt fra den konkrete kontekst. Det vil sige, at noget viden bliver produceret, mens anden, måske vigtig, viden forbliver usynlig. Denne risiko bliver måske større, når det drejer sig om kunstpædagogiske aktiviteter med legende tilgang, og når konteksten er en så omskiftelig og uforudsigelig størrelse, som klubberne er.

Først redegør jeg for det overordnede projekt og evalueringsdesignet samt det konkrete projekt og klubkonteksten. Herefter følger et teoretisk blik på evalueringsdesignet med dets indsatsteori (Andersen et al., 2021), der forstås som præget af en grad af positivisme, efterfulgt af en alternativ forståelse funderet i en poststrukturalistisk tilgang (Esmark et al., 2005). Herefter følger et afsnit om evalueringens genstand, de kunstpædagogiske aktiviteter med legende tilgang og dernæst en redegørelse for projektets empiri.

Efterfølgende foretager jeg nedslag i evalueringsprocessen og analyserer og diskuterer dele af processen i den poststrukturalistiske optik. Dette inkluderer især et kritisk blik på egen forskerrolle, både i forhold til den position, som designet tildeler forskerne, og ikke mindst den måde, hvorpå man som forsker selv agerer i processen. I det poststrukturalistiske perspektiv er ingen viden på forhånd udelukket, men designet bevirker, at noget viden mere sandsynligt vil blive produceret end anden viden.

Såfremt evalueringen, som i dette tilfælde indgår sammen med andre lignende evalueringer i en overordnet evaluering – og måske danner baggrund for beslutninger om fremtidige bevillinger, kan det opfattes som problematisk, hvis vigtige kvaliteter i konkrete projekter ikke træder tydeligt frem på grund af designet. Til sidst følger en konklusion.

Det overordnede projekt og evalueringsdesignet

Denne artikels konkrete projekt var som nævnt en del af det overordnede kulturministerielle initiativ *Grib Engagementet*. Over en toårig periode (2021-2022) var der afsat 40 millioner kroner til initiativet, hvis formål var at undersøge, hvordan flere børn og unge kan få adgang til at deltage i kunstpædagogiske aktiviteter, som føles relevante og udviklende for dem.

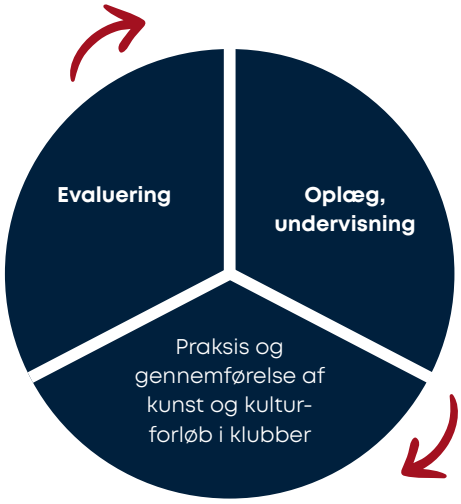
Forsøget var inddelt i to faser, hvor 14 modelforsøg fik støtte i 2021, og 13 modelforsøg fik støtte i 2022. Projekterne skulle, foruden adgangsspørgsmålet, undersøge, hvordan børn og unges aktive deltagelse i kunst- og kulturaktiviteter kunne styrkes, og hvordan disse aktiviteter kunne understøttes af tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde. De støttede modelforsøg havde vidt forskellige målgrupper og foregik i kontekster, hvor børn og unge i forvejen befinder sig, fx institutioner, og i mere åbne kontekster, fx boligområder eller biblioteker.

Eftersom alle forsøgene var modelforsøg, var evaluering naturligvis vigtig, og redskabet hertil var indsatsteori (Boeskov, 2022), som jeg vender tilbage til i teoriafsnittet. I forbindelse med første del (i 2021) udarbejdede en arbejdsgruppe en fælles evalueringsskabelon med tilknyttet evalueringsdesignskabelon, som alle deltagende projekter skulle udfylde i begyndelsen af modelforsøget. Formålet med evalueringsskabelonen var at sikre:

> **[...] ensartethed i evalueringerne på tværs af modelforsøg, og der gives derigennem bedre mulighed for, at erfaringerne fra de forskelligartede projekter og aktiviteter kan opsamles og bearbejdes i en samlet evaluering, der kan kvalificere det videre arbejde i sektoren.**
> (Boeskov, 2022, s. 8).

Evalueringsdesignskabelonens vigtigste element var opstilling af antagelser. Disse skulle være styrende for den praksis, som kunstnere og pædagogisk personale skulle udøve, og evalueringen ved projektets slutning skulle være en evaluering af antagelserne. De forskellige projekter opstillede antagelser, som passede til deres kontekst. Efter både første og anden fase evaluerede alle projekterne deres antagelser ud fra den obligatoriske evalueringsskabelon, og resultaterne blev sammenskrevet i henholdsvis en midtvejsevaluering (Boeskov, 2022) og en endelig evalueringsrapport (Boeskov, 2023).

Det konkrete projekt og klubkonteksten
Artiklens projekt foregik i perioden april til december 2022. Metodisk byggede det på Design Based Research-lignende principper (Christensen et al., 2012; Barab & Squire, 2004), og afprøvninger indgik således – efterfulgt af evalueringer og nye afprøvninger (jf. figur 1). Tre kunstnere udførte aktiviteter med de unge i tre forskellige klubber, og sideløbende deltog de sammen med det pædagogiske personale i aktiviteter med forskerne med henblik på at udvikle det tværfaglige samarbejde.



Figur 1. *Processer i projektet.*

Hvem er de unge klubbrugere? En undersøgelse (EVA, 2018) viser, at unge i udskolingsalderen med forældre med kortere uddannelser, unge fra familier med indvandrer-/efterkommerbaggrund, og unge, der bor med en enlig forsørger, i højere grad benytter klubtilbud sammenlignet med unge fra familier med forældre med lange uddannelser, familier uden indvandrer-/efterkommerbaggrund og unge fra familier med to samboende forældre. Derudover benytter unge med øget risiko for socioemotionelle udfordringer i højere grad klubtilbud end unge med mindre risiko.

De unge angiver i samme undersøgelse selv, at hvis deres venner ikke kommer i klubben, kommer de der heller ikke selv. Omvendt kommer de oftere, hvis de har fået nye venner i klubben.

Derudover har det betydning, om klubben tilbyder attraktive aktiviteter, og det sociale element i aktiviteter er vigtigt. At have selv- og medbestemmelse i forhold til klubbrug og -aktiviteter er ligeledes vigtigt for de unge.

Selv om det ikke er muligt at sige noget om det enkelte unge menneske i klubben, peger EVA-undersøgelsen dog på, at sandsynligheden for, at den unge klubbruger slås med nogle udfordringer, er større, end hvis man sammenligner med den samlede gruppe af skoleelever i det samme område. Derudover må miljøet i klubber, for at være attraktivt for de unge, indeholde en høj grad af frivillighed og selvbestemmelse. Det må også adskille sig skarpt fra skolemiljøet, hvor pligt og påtvungne aktiviteter er dominerende.

Det pædagogiske personales karakteristik af de unge i projektets tre klubber svarede meget godt til karakteristikken i EVA-undersøgelsen, og personalet angav, at de unges familier generelt ikke i udpræget grad benytter traditionelle kulturtilbud. De unge havde et svingende og uforudsigeligt fremmøde, men det pædagogiske personale kunne via forudgående annoncering af tilbud og aktiviteter påvirke fremmødet.

Kunstnerne i klubberne befandt sig derfor i et absolut uformelt læringsmiljø, hvor de måtte inspirere, motivere og igangsætte uden på forhånd at vide noget om antal deltagere, eller om disse var de samme som sidste gang. Et uformelt læringsmiljø adskiller sig fra skolens formelle læringsmiljø og fra semiformelle læringsmiljøer, hvor det tydeligt fremgår, at formålet er læring, og at denne er indlejret i planlagte aktiviteter. Sidstnævnte er tilfældet, når fx museer indgår i samarbejder med skoler, og eleverne kommer ind på museerne og her indgår i aktiviteter (Chemi, 2020).

Klubmiljøet udelukker på ingen måde planlagte og (af personalet) organiserede aktiviteter (Schultz et al., 2021), hvilket klubpersonalet også fremhævede. De kunstpædagogiske aktiviteter er dog ifølge kunstnerne af en sådan karakter, at de ikke egner sig til "tvungen" igangsættelse, i hvert fald ikke i klubkonteksten. Dette var en konstatering, som kunstnerne nåede frem til efter først at have forsøgt sig med fælles igangsættelser.

Teori: evalueringsmetode, indsatsteori og et poststrukturalistisk blik

Indsatsteori er en af flere betegnelser, fx programteori, virkningsevaluering og forandringsteori, der dækker over mere eller mindre ens tilgange til indsatsplanlægning og evaluering. Det centrale er, at der opstilles og visualiseres antagelser om, hvordan indsatsen virker. Basis for indsatsen og dens forløb er teori og viden om det givne felt (Andersen et al., 2021). Der opstilles mål for projektet, og processen, der skal føre frem mod målet, angives: Først formuleres den som antagelser om, hvad der forventes at virke, og der udpeges tegn til at iagttage, om målet nås, metoder til dataindsamling og bearbejdning af data (EVA, 2009).

Selve evalueringen indeholder spørgsmål til vurdering af og refleksion over, om mekanismerne, der forbinder indsats og mål, har virket. Da indsatsen ikke nødvendigvis virker for alle eller i samme grad for alle, vil evalueringen indeholde vurdering af, for hvem, i hvilken grad og hvorfor indsatsen har virket eller ikke virket.

Inden for denne type evaluering mener man således, at det er muligt at identificere kausalitet inden for en case, og der er fokus på processen og på, om den ønskede effekt opstår. Dahler-Larsen (2013) fremhæver en mængde fordele ved virkningsevaluering, blandt andet selve strukturereringen, og at evalueringen giver et bud på, hvordan man kan møde samfundets krav om "effekter" i situationer, hvor kontrollerede eksperimenter ikke er mulige eller egnede.

Antagelser og kausalitet kunne lede tanken hen på testbarhed og hypoteseafprøvning, der afspejler en grad af positivisme (Flor, 2014). Fortalere for metoden mener dog ikke, at dette er tilfældet, idet metoden blot går ud på, at man på forhånd afklarer, hvilke typer iagttagelser og adfærd der kan give støtte til antagelsen – og det modsatte. Desuden kan iagttagelsen være både kvantitativ og kvalitativ, afhængigt af indsatsens karakter (DEFACTUM, 2021). Dahler-Larsen (2013) påpeger derudover, at det meget vel kan være sådan, at der ikke er nogen alternativer i forhold til at imødekomme ønsket om effektevaluering.

I det overordnede projekt var begrundelsen for udarbejdelsen af en fælles evalueringsskabelon da også funderet i ønsket om effektmåling og ensartethed, jf. ovenfor. Den fælles evalueringsdesignskabelon udpegede de overordnede temaer/mål, der skulle arbejdes henimod: adgang, deltagelse og tværfagligt samarbejde. De enkelte projekter skulle derefter, inden for disse temaer, opstille antagelser, tegn, dataindsamlingsmetode samt analytiske spørgsmål vedrørende virkningsgrad/-variation og lignende. Designet skulle godkendes af den overordnede projektevaluator.

Set i lyset af den store pengebevilling og behovet for en samlet evaluering af, hvad pengene er blevet brugt til og med hvilket resultat, er valget af indsatsteori meget forståeligt. Det er også svært umiddelbart at komme med et brugbart alternativ, sammenskrivningsbehovet taget i betragtning. En refleksion over forløbet og afviklingen af evalueringsprocessen har da heller ikke til formål at antaste de resultater, der er kommet frem. Hensigten er at pege på nogle upåagtede forhold undervejs i processen, der, hvis de ikke havde været upåagtede, måske havde ført til en anden viden, andre resultater eller flere perspektiver på resultaterne.

De upåagtede forhold træder frem, hvis processen anskues i et poststrukturalistisk perspektiv. I et poststrukturalistisk perspektiv vil man være opmærksom på, hvordan man konstruerer sin undersøgelsesgenstand, og på, hvordan man selv kommer til syne som iagttager. Der iagttages altid fra et sted, og det, der iagttages, tager først form og bliver til ved iagttagerens blik. Og iagttageren bliver først til gennem iagttagelsen, så der er altså en gensidig afhængighed og under alle omstændigheder ingen iagttageruafhængig socialitet (Esmark et al., 2005).

I denne optik giver det derfor ikke mening at tale om *dataindsamling*, der jo indikerer, at dataene ligger og venter på at blive samlet op. I stedet vil man tale om, at data "konstrueres", eller man vil benytte andre lignende ord, der udtrykker iagttagerafhængigheden.

Opstillingen af antagelser og årsagssammenhænge forekommer i den poststrukturalistisk optik at være en forsimpling, der ikke tager hensyn til hverken iagttagerafhængigheden eller betydningen af det singulære og enestående.

I de analytiske nedslag, som jeg foretager i forhold til evalueringsforløbet, er det netop antagelserne, iagttagerafhængigheden og det kontekstspecifikke, som jeg især vil inddrage. Først vil jeg dog give en karakteristik af de kunstpædagogiske aktiviteter, som var den genstand med tilknyttede processer, der blandt andet skulle evalueres, og som gennem antagelserne blev konstrueret.

Evalueringsgenstanden – kunstpædagogiske aktiviteter med legende tilgang

Kunstnerne skulle introducere målgruppen til aktiviteter inden for musik, billedkunst og drama, men valgte ofte at arbejde tæt, tværæstetisk sammen. Deres tilgang havde i det uformelle læringsmiljø mange træk tilfælles med leg. Legaard (2020) fremhæver elementerne uforudsigelighed/tilfældighed, humor, det forestillede og muligheden for at bevæge sig på kanten af det normalt tilladte som karakteristika ved det legende.

Kunstnerne tilkendegav selv, at netop disse fire elementer var nogle, som de i høj grad benyttede til at skabe interesse for og fastholde de unge i aktiviteterne. Selve den kunstneriske, praktiske kunnen nedtonede de til fordel for umiddelbart tilgængelige praksisser. Der blev fx spillet, leget med lyde på forhåndenværende materialer og improviseret skuespil, som blev lavet til en video.

Skovbjerg og Jørgensen (2021) opererer med legekvaliteter som udtryk for, hvordan aktiviteter har egenskaber fra lege: Det handler om, at noget sker, hvilket i høj grad var det, som karakteriserede, hvad kunstnerne initierede. Den uforudsigelige kontekst nødvendiggjorde nærmest den legende tilgang. Kunstnerne vidste som nævnt aldrig, om de unge var de samme som sidst, eller om de tilstedeværende ville komme igen næste gang.

Og de kunne aldrig vide, om de unge ville blive i aktiviteten i ti minutter eller en time.

De kunstpædagogiske aktiviteter havde, ud over legekvaliteterne, selvfølgelig også andre karakteristika, som var tættere knyttet til det kunstneriske aspekt, blandt andet at æstetiske aktiviteter kan være personligt udviklende. Eksempelvis arbejder deltagerne i teater-/dramaaktiviteter på én og samme tid både med sig selv i rollerne og med sig selv i forhold til de andre – og de andre i deres rolle. Det sker i og med det, som kaldes den æstetiske fordobling (Krøgholt, 2015; Austring & Sørensen, 2006). Både den udøvende og tilskueren påvirkes og forandres (Sørensen, 2022). Genstanden, der skulle evalueres, omfattede således både processer, som er karakteriseret ved legekvaliteter, og personlige tilblivelsesprocesser, og jeg vil inddrage begge dele i mine analytiske nedslag.

Empirien i projektet
Empirien i projektet omfattede skriftligt materiale, som var produceret af kunstnere og pædagogisk personale på dage, som var tilrettelagt af forskerne: Ti dage i alt; fem interview (Tanggaard & Brinkmann, 2020) mod slutningen af projektet og fire passive, interaktive observationer (Tjora, 2021) fordelt hen over perioden. Førstnævnte foregik, ved at kunstnere og det pædagogiske personale gruppevis skrev ind i en Padlet – på baggrund af spørgsmål og diskussioner, som var faciliteret af forskerne. Derudover indgik forskernes observationsnoter fra alle deres dage med kunstnere og pædagogisk personale.

Hovedparten af empirien vedrørende de unge består, som det fremgår, af materiale, som er tilvejebragt via kunstnere og pædagogisk personale. I denne anden fase af projektet indgik der ikke formelle interview med de unge, men kun uformelle samtaler ved ophold i klubberne. I første fase året før indgik der interview med de unge.

Analytiske nedslag og diskussion
Nedslagene i evalueringsforløbet omfatter tre dele: designfasen, undervejs i projektforløbet og den afsluttende evaluering.

Designfasen
Hvad angår evalueringsdesignet, så var opstilling af antagelser i overensstemmelse med indsatsteori (jf. ovenfor) det absolut mest afgørende element, idet antagelserne skulle være knyttet til de tre kategorier: adgang, deltagelse og tværfagligt samarbejde. De skulle også være omdrejningspunktet for hele projektgennemførelsen og evalueringen, herunder at observationer og interview skulle have relation til antagelserne. Vi (forskerne) havde fra første fase erfaringer med, at en observationsguide med et bredere sigte end antagelserne ikke ville blive accepteret.

På baggrund af den faste, obligatoriske designskabelon lavede gruppen, bestående af tre forskere tilknyttet projektet, kategoripassende antagelser på baggrund af erfaringer fra første fase af projektet, erfaringer fra andre projekter med en lignende målgruppe og mere generel pædagogiske viden. De fleste antagelser knyttede sig til det tværfaglige samarbejde, som særligt var i fokus i anden fase, men fem antagelser knyttede sig til adgang og deltagelse.

Ud fra den viden, som gruppen havde om æstetiske læreprocesser, opstillede vi blandt andet en antagelse om, at det ville have betydning for de unges deltagelse, hvis kunstnere og pædagoger arbejdede med at skabe et "stemt" rum (Austring & Sørensen, 2006): Vi mente, og havde erfaringer med, at stemthed er en vigtig faktor, når man vil skabe engagement og intensitet i en æstetisk aktivitet:

Kunstnere og klubmedarbejdere kan på hver deres vis bidrage til stemthed og stemning i aktivitetsrummet. Stemthed og stemning omfatter fx intensitet, fordybelse, flow, fejlmodighed, glæde osv. – der i forening vil forøge engagement og deltagelse blandt de unge.

Stemthedsbegrebet blev dog ikke godtaget i den centrale godkendelsesprocedure, som alle design gennemgik. Begrundelsen var, at antagelserne uden yderligere forklaringer skulle kunne forstås af alle implicerede, og stemthed blev anset for at være et teoretisk begreb, der således ikke kunne få plads i antagelserne. Den pågældende antagelse blev derfor foreslået omformuleret til, at *deltagelsen øges, ved at kunstnere og pædagogisk personale på forskellig måde viser engagement og leder ved deres eksempel.*

Det kan jo være udmærket, men det har ikke noget med stemte rum at gøre. Begreberne "deltagerpositioner og perifer deltagelse" (Wenger, 2004) blev derimod godtaget, måske fordi de blev anset for umiddelbart gennemskuelige. Udelukkelsen af stemthed skyldes måske også, at stemthed ikke er umiddelbart iagttageligt, og vurderingen af graden af stemthed/ikke stemthed afhænger af den individuelle oplevelse.

Deltagerpositioner og perifer deltagelse er derimod lettere konkret at udpege i et rum, fx "at personer står langs væggen og ser på, men ikke deltager i aktiviteten."

I et spektrum fra den individuelle oplevelse/det iagttagerafhængige til det iagttagelige/målbare har man i godkendelsesproceduren øjensynligt foretrukket antagelser, som er tættest på sidstnævnte. En anden antagelse lød:

Målgruppen får adgang til aktiviteten, hvis klubmedarbejdere lægger op til kunstaktiviteten i dagene/ugerne op til kunstnernes ankomst. Adgangen bliver synlig, og antallet af deltagende børn/unge øges.

Denne antagelse indeholder det overordnede ønske om, at flere deltager. Som næste afsnit viser, blev deltagerantallet det element, som fik størst opmærksomhed.

Som det fremgår, blev evalueringsdesignet skarpt styret i forhold til indsatsteoriens forståelse. I en poststrukturalistisk optik betyder dette, at iagttagelsesrammen i højere grad afgrænses, end hvis der arbejdes med temaer, som der bredere iagttages indenfor. Som forsker i projektet skulle man arbejde ud fra indsatsteori og dertilhørende instruktioner, hvilket vi, som det vil fremgå af det næste nedslag, gjorde meget nøje både i undervisning/oplæg og i facilitering af tværfagligt samarbejde. Det, der ikke kom med i antagelserne, var derfor ikke noget, som der blev arbejdet med eller kastet lys over. Det skyldes for det første, at det, som var med, var alt rigeligt mængdemæssigt. For det andet gav det ikke mening vedholdende at gentage, at antagelserne skulle være omdrejningspunkt for alting i projektet, hvis man samtidig selv gjorde noget andet.

Antagelserne blev derfor – helt i overensstemmelse med indsatsteori – det sæt briller, som skabte empirien. Udelukkelsen af stemthedsbegrebet, og dermed arbejdet med det, er et eksempel på viden, som ikke blev tilført praktikerne og dermed heller ikke blev en del af projektet og evalueringen overhovedet. Dette eksempel er meget tydeligt, fordi vi forsøgte at få det inkluderet.

Derudover er der givetvis mange andre, muligvis relevante elementer, som dels ikke trådte frem på baggrund af første fase, dels lå uden for forskergruppens opmærksomhed. Dette drejer sig om en mere generel pointe om, at kun det, som er bevidstgjort som værd at undersøge, bliver undersøgt, når designet er fast.

Undervejs

På møderne undervejs, hvor vi forskere var sammen med enten alle deltagende kunstnere og pædagogisk personale eller dele af gruppen, havde vi, som en del af indholdet, planlagt fokus på antagelserne, hvoraf fire-fem var i fokus i hver af projektets dele. Deltagerne kom med eksempler på og evaluerede antagelserne, både i forhold til det vellykkede og i forhold til det udfordrende. Med vores planlægning forsøgte vi altså gennem hele projektet at fastholde deltagerne på antagelserne og på, at antagelserne skulle styre deres handlinger i praksis. Ligeledes havde vi i vores observationer fokus på antagelserne, idet den empiri, vi skabte, jo var med henblik på evalueringen.

Alle deltagere gjorde, som de blev bedt om, fx at komme med eksempler mv. Men det var tydeligt, at deres egen optagethed omhandlede, hvordan de kunne få de unge med i aktiviteterne. Og her drejede det sig om helt konkrete praksisgreb, fx hvilke øvelser og synlige rekvisitter der kunne motivere de unge, eller flere unge, til deltagelse. I deres samtaler var de fokuseret på, hvilke unge der havde deltaget i den foregående uge, og på, hvordan den kommende uge kunne følge op på det passerede.

Med andre ord var de stærkt optaget af, hvordan de helt konkret kunne manøvrere i det uformelle læringsrum: "Jeg synes, det virkede godt, at jeg improviserede og lavede det med historien i musikrummet", "Jeg tager masker og ansigtsmaling med næste uge", "Vi har aftalt at tage i genbrugsbutikker og købe tøj til udklædning" (citat fra kunstnere, uddrag af udtalelser og observationsnote fra møde med forsker mellem aktivitetsgangene).

I den forbindelse var antagelserne i deres optik øjensynligt overordnede og ikke hjælpsomme. Afviklede aktiviteter kunne godt evalueres og forstås i forhold til antagelseskategorierne, men antagelserne kunne ikke hjælpe dem konkret. Samtidig oplevede kunstnerne, at ansvaret for den konkrete iværksættelse og udførelse af aktiviteter hvilede på deres skuldre, i og med at de kom med den kunstfaglige ekspertise.

Det pædagogiske personales indsats blev i denne sammenhæng, af kunstnerne, opfattet som et vigtigt bidrag, men samtidig fremgik det af deres udtalelser, at de opfattede sig selv som nærmest eneansvarlige for aktiviteternes forløb. I de tilfælde, hvor samarbejdet med det pædagogiske personale var mindre vellykket, blev samarbejdsfaktoren nærmest en irritationsfaktor – selv om første fase havde vist, at hvis ikke det pædagogiske personale bakkede op, var hele situationen ret udfordrende.

> Det fungerer godt, hvis klubmedarbejdere deltager i aktivitet med os. Det er den bedste måde at inspirere på, fordi det viser de unge, at det ikke er farligt. Det fungerer ikke, at klubmedarbejderen ikke deltager, men i stedet fokuserer på produkt, da det skaber præstationsangst hos den unge (kunstner, skriftligt materiale).
>
> På mange måder har tid været vigtig i dette projekt. Kontinuitet og tid skaber tillid og mod til at eksperimentere og give slip. Hos de unge kan det mærkes nu, men jeg synes ikke, koden er knækket i forhold til samarbejde med klubmedarbejderne. Der er ikke "givet slip" endnu (kunstner, skriftligt materiale).

Således var der også – i forhold til samarbejde – fokus på ageren i aktivitetssammenhæng. Antagelserne vedrørende samarbejde mellem aktivitetsgangene og forsøget på at facilitere dette blev derfor især forskernes projekt – fordi vi vidste, at der skulle evalueres i forhold til dette.

Med et indsatsteoretisk blik kan man sige, at alt i høj grad forløb som det skulle: Der blev kontinuerligt holdt fast i antagelserne, de blev repeteret, evalueret og forsøgt inddraget, når kunstnerne og det pædagogiske personale planlagde i fællesskab. Forskerne havde blikket stift rettet mod antagelserne. Med et poststrukturalistisk blik kan man pege på, at vores fastholdelse af fokus på antagelserne i de fælles diskussionsfora fastholdt fokus på dele af virkeligheden. Dermed måtte andet komme frem på trods af det – eller forblive usynligt.

Kunstnere og pædagogisk personale var optaget af aktiviteternes helt konkrete forløb og antallet af deltagere. Sidstnævnte formentlig på grund af den helt overordnede formulering om, at forsøget gik ud på at få flere børn og unge med i de kunstpædagogiske aktiviteter, og at antagelserne efter central instruktion var formuleret med henblik på deltagerantal, jf. ovenfor. Antallet af deltagende unge stod dermed frem som en faktor, der afgjorde, om indsatsen var vellykket eller ej. Men ud over den stadige optagethed af antal deltagere blev antagelserne inden for de overordnede kategorier på en eller anden måde ved med at forsvinde for kunstnerne – til fordel for fokus på deres aktivitetsudførelse. Fokus på aktiviteterne og koblingen til deltagerantal var det, som de hæftede sig ved, jf. følgende citat:

Flere og flere viser interesse. Det hjælper, at vi sætter os og går i gang, så de kan komme og stille spørgsmål. Forleden gik jeg ud til nogle drenge i Klub C og spurgte, om jeg måtte filme dem. Det udviklede sig til, at de fandt på en historie og var aktive, til vi skulle gå (kunstner, skriftligt materiale).

Det, som her træder frem, er et velkendt fænomen: At den ovenfra bestemte virkelighed, i form af retning og visioner osv., ikke harmonerer med praktikernes virkelighed. Man ser det fx i organisationer, hvor ledelsen udstikker overordnede visioner og mål, som medarbejderne i organisationen ikke forbinder med deres konkrete opgaver, og ingen kan huske disse overordnede strategier (Schnoor, 2015).

Kunstnerne udviklede en strategi i forhold til at manøvrere i det uformelle læringsrum, hvor de ofte var i dialog med en eller få unge ad gangen. For forskerens observerende blik blev billedet i mange tilfælde derfor utydeligt, hvad angår gennemførte aktiviteter: Det var ikke muligt at komme tæt på "kunstner-ung-situationerne" uden at være meget påtrængende. Set udefra så det ud til, at der var tale om en hyggesnak uden noget aktivitetsindhold. Det, som dermed trådte tydeligst frem, var det lave antal af deltagere, relevant i forhold til kategorien "adgang".

[Klubtid start:] Kunstnerne sidder ved et bord i klubbens fællesrum med deres medbragte materialer. [Hen mod sluttid:] I alt har seks-otte unge været involveret i noget med kunstnerne. Det er foregået, ved at kunstnerne har siddet, hvor de startede med at sidde, og de unge er kommet hen til dem og har siddet sammen med dem (observationsnoter).

Den uformelle kontekst udfordrede muligheden for observationer. Det bidrog til, at andre aspekter af aktiviteterne (end deltagerantal) forblev forholdsvis usynlige for forskerne.

Den afsluttende evaluering

I den afsluttende evalueringsrapport evaluerede vi (som forskere) antagelserne. Det gjorde vi på baggrund af den genererede empiri. Afslutningsinterviewene med kunstnere og pædagogisk personale havde, ligesom den øvrige, genererede empiri, antagelserne som omdrejningspunkt, og de var semistrukturerede (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

Alle svarede velvilligt på spørgsmålene, men derudover var det, som om der – igen nærmest på trods – kom andre forhold frem. Fra kunstnernes side omhandlede fortællingerne blandt andet de indtryk, som de havde fået af de, i nogle tilfælde,

få unge, som havde deltaget. Fortællingerne handlede om unge med kunstneriske interesser og evner, som, måske netop på grund af deres særegne interesser, gennem deres skoletid havde befundet sig i en udsat position. Ifølge fortællingerne fik disse unge i projektet mulighed for at udfolde sig gennem æstetiske aktiviteter, og dermed kunne de udtrykke sig om deres livssituation:

> Men det, der har været fedt, det, det har kunnet, netop at fange dem, som føler sig forkerte, som føler, at deres interesser er mærkelige – de sidder derhjemme og krøller med digte, og hvem skal de dele det med, at de skriver kærlighedsdigte? Det skal de da dele med os! Og derfor synes jeg, at nogle af de smukkeste momenter har været, når jeg har haft én på enmandshånd og har kunnet sidde og reflektere om en tekst eller har været ude og filme med en fyr [...] Han er vildt kvik, men han har ikke nogen at dele den kvikhed med, fordi de andre taler om fodbold. Så jeg synes, det her har været en gave i forhold til at fange dem, der har en mere introvert energi [...] Jeg har prøvet at lægge tryk på, at de har noget, og at de skal stole på det, og det er tit nogle af dem, der er blevet mobbet ud af det ene eller andet sted, alle tre blev mobbet ud af skolen [...] (kunstner, interview).

Kunstnerne pegede således på et særligt udbytte for de ret få unge, der deltog. Dette var en ellers usynlig faktor i et design med overordnet fokus på at få *flere* til at deltage. I forhold til indsatsteorien var det ikke en udelukket faktor, men qua design og forløb blev det i realiteten en ret usynlig faktor. Forholdet kom med i projektets evalueringsrapport som en særlig iagttagelse i forhold til nogle unge og som en påpegning af de ofte begrænsede æstetiske aktivitetsmuligheder, som unge i yderkommuner har.

En sådan isoleret iagttagelse fik dog forståeligt nok ikke plads i den overordnede evalueringsrapport (Boeskov, 2023), der jo på tværs af alle forsøg evaluerede antagelseskategorierne.

Som forsker står man tilbage med en oplevelse af at have produceret en viden om en kontekst, hvor det antalsmæssigt var mindre vellykket at igangsætte kunstpædagogiske aktiviteter. Antydningsvist og ret upåagtet synes disse aktiviteter for, ganske vist få, unge samtidig at have haft stor betydning i form af udvikling af personlig selvopfattelse, muligheder i livet osv. I dette regi kunne kunstpædagogiske aktiviteter øjensynligt virkelig noget for nogle få, men de var ikke en bragende succes i forhold til et større antal. Dette rejser så spørgsmålet om udbytte, trivsel og livskvalitet og samfundets udgifter på den lange bane. Ingen af os kender svaret på det, men måske kan kunstpædagogiske, legende aktiviteter give et udbytte, som er svært at måle og kvantificere.

I forhold til, hvad deltagere opfattede som vigtigt i en konkret kontekst, var det som forsker interessant at opleve, at ingen syntes interesserede i evalueringsrapporten, hvor fokus var på antagelserne. Kunstnerne producerede, ved hjælp af videoklip fra deres forskellige aktiviteter i projektet, en film, der viste engagerede unge, som havde det sjovt: De havde produceret kreative indslag eller produkter, og i nogle tilfælde viste de sårbare sider af sig selv, fx gennem tekster. Filmen blev på den måde en underbygning af ovenstående – vedrørende de få unges store udbytte, og den var en stærk visualisering af, hvad æstetiske aktiviteter kan.

I forhold til evaluering kan filmen ses som et indlæg i kampen om at producere viden og opfattelser af det passerede. I den nære kontekst, hvor filmen blev vist, og hvor tilskuerne blev berørt af de unges deltagelse, står de få unges udbytte muligvis tilbage som et vigtigt projektudbytte i en yderkommune. Men i det store billede, hvor der fremadrettet skal uddeles midler til kulturprojekter, forsvinder det måske livsforandrende udbytte for de få.

Konklusion

Artiklen har gennemgået et projektforløb som er blevet igangsat og evalueret ved hjælp af indsatsteori. Artiklen har fokuseret på de udfordringer, som i en poststrukturalistisk optik følger med, når indsatsteori anvendes som evalueringsmetode for at imødekomme bevillingsgivers forståelige ønske om at kunne se, hvad der har virket.

Artiklen har peget på tendensen til, at der fokuseres på målelige eller på anden vis umiddelbart iagttagelige faktorer – her det konkrete deltagerantal. Derimod får mere diffuse faktorer som personligt udbytte og personlig udvikling ikke plads. De diffuse faktorer er ikke blevet udelukket, men når det overordnede evalueringsdesign er skabt for at få *flere* til at deltage, og når antagelserne følger dette, vil evalueringen resultere i en konstatering af, om antagelserne er blevet be- eller afkræftet, eventuelt efterfulgt af perspektiver på dette udfald. Dette er i overensstemmelse med evalueringsmetoden. Men det, som ikke fra starten er blevet inkluderet i antagelserne, forbliver usynligt.

Nedslagene har vist, hvorledes alt er forløbet eksemplarisk, hvad angår indsatsteori og det konkrete projekts antagelser. Den eksemplariske udførelse, ud fra designet, kan dog samtidig i en poststrukturalistisk optik betragtes som forskerens vedvarende skabelse af virkeligheden, forfølgelse af bestemte forhold, hvorved andre forhold er forblevet upåagtede. Derudover har nedslagene henledt opmærksomheden på misforholdet mellem overordnede fokusområder og praktikernes optagethed. Endelig er det blevet tydeligt, at kombinationen af det uformelle læringsmiljø i klubberne og de legende (tvær)æstetiske aktiviteters særlige karakter synes at komme til kort, når udbyttet skal måles ud fra et design, der overordnet set har fokus på antal deltagere.

Vælger man indsatsteori/effektevaluering som evalueringsmetode og eventuel basis for beslutninger om yderligere bevillinger, må man være bevidst om betydningen af evalueringsgenstandens eventuelle iboende svært iagttagelige karakter – og det betænkelige i at anvende faste kategorier på tværs af meget forskellige kontekster: Artiklen har vist, at når kunstpædagogiske aktiviteter med legende tilgang udføres i et uformelt læringsmiljø, får nogle deltagere et personligt udbytte, som evalueringsdesignet ikke indfanger. Samtidig er graden af uforudsigelighed, hvad angår de unges deltagelse, så høj, at sammenskrivning med formelle eller semiformelle læringsmiljøer forekommer at være betænkelig.

Litteratur

Andersen, M., Wahlgren, B. & Wandall, J. (2021). Evaluering af læring, undervisning og uddannelse. København: Hans Reitzels Forlag.

Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser. København: Hans Reitzels Forlag.

Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. The Journal of the Learning Sciences, 13(1), 1-14.

Boeskov, K. (2022). Grib Engagementet. Midtvejsevaluering. København: Kulturministeriet.

Boeskov, K. (2023). Grib Engagementet. Slutevaluering. København: Kulturministeriet.

Chemi, T. (2020). Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. Tidsskriftet Læring og Medier, 9, 1-12.

Dahler-Larsen, P. (2013). Evaluering af projekter – og andre ting, som ikke er ting. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

DEFACTUM (2021). Metodenotat nr. 1 Hvad er indsatsteori? Introduktion til et implementerings- og evalueringsredskab. Aarhus: DEFACTUM, Region Midtjylland.

Esmark, A., Laustsen, C.B. & Andersen, N.Å. (2005). Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduktion. I Esmark, A., Laustsen, C.B. & Andersen, N.Å. (red.) Poststrukturalistiske analysestrategier. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2009). En lærerig vej til resultater. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2018). Børns og unges brug af fritids- og klubtilbud. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Flor, J.R. (2014). Positivisme. I Collin, F. & Køppe, S. (red.). Humanistisk videnskabsteori. København: Lindhardt & Ringhof.

Krøgholt, I. (2015). Teater og drama som kunstfag og kreativ metode. I Kirk, H. & Krøgholt, I. (red.). Fagdidaktik i teater og drama. Frederiksberg: Frydenlund.

Legaard, J.F. (2020). Designing for play(ful) experiences. I Gudiksen, S. & Skovbjerg, H.M. (red.). Framing Play Design. Amsterdam: BIS-Verlag.

Schnoor, M. (2015). Narrativ organisationsudvikling. At forme fælles mening og handling. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Schultz, C., Lindeskov, D.M. & Larsen, J. (2021). Fremtidens klubtilbud. København & Odense: BUPL & Ungdomsringen.

Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2021). Legekvaliteter. Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. Tidsskriftet Læring og Medier, 14(24).

Sørensen, P.W. (2022). At blive til med teater. Drama, 59(2), 62-69.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Kvalitative metoder. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag.

Tjora, A. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. København: Gyldendal.

Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber. København: Hans Reitzels Forlag.

Julie Borup Jensen
Professor, Institut for Kultur og Læring,
Aalborg Universitet

Det evalueringsmagiske eksperiment

Artiklen omhandler et empirisk forskningseksperiment, hvor undervisere fra pædagog- og læreruddannelserne på Danmarks professionshøjskoler fik mulighed for at anvende forandringsteoretiske grundbegreber på en legende måde. Eksperimentets omdrejningspunkt var at afprøve metaforen magi, hvor evalueringsfaglige begreber fra forandringsteori blev koblet til metaforen under overskriften evalueringsmagi.

Eksperimentet behandlede forskningsspørgsmålet om, hvordan en legende proces med begreber om grundlæggende evalueringsfaglighed kunne skabe engagement og ejerskab til undervisningsevaluering hos undervisere på de to uddannelser. Artiklen analyserer empiriske fund om professionsunderviseres oplevelse af legende tilgange til evaluering, og den sætter dem i spil med teoretiske begreber som magi som styring, magi som socialt håndværk og metaforer som kreativt evalueringsgreb.

Et væsentligt fund er, at undervisernes dialoger i eksperimentet i høj grad kom til at handle om grundlæggende forståelser af, hvad god undervisning er for dem.

Nøgleord: legende læring, professionsuddannelse, social magi, magiske begreber, legende evalueringsgreb

Baggrund

Denne artikel skriver sig ind i de seneste 5-10 års stigende kritik af neoliberale, standardiserede evalueringslogikker og tilgange til evaluering, som baserer sig på styring og kontrol af målopfyldelse (Krogstrup, 2016). De opleves ofte af praktikere som meningsløs ritualisering (Dahler-Larsen, 2022) og som noget, der fratager fagprofessionelle ejerskabet til egen praksis (Langan, 2019).

Der har de seneste år derfor været skiftende forsøg på at sætte nye forståelser af den offentlige sektor i stedet – dermed også nye forståelser af evaluering (Bradfield & Meller, 2022).

Behovet for nye forståelser af evaluering gør sig endvidere gældende for uddannelsessektoren, hvor der ses et opgør med undervisnings- og læringstilgange, der fremmer et snævert, ensidigt fokus på præstation, tempo, entydig målopfyldelse, risikominimering og effektivisering (Jensen et al., 2022). Som eksempler på bredere læringstilgange har vi set 21st Century Skills (OECD, 2019), bæredygtighedspædagogik (Lund, 2020), læring gennem leg (Skovbjerg & Sand, 2022) og mange andre spire frem.

Også inden for professionsuddannelserne til pædagog og lærer udpeges kreative, praksisorienterede, eksperimenterende og legende tilgange til læreprocesser som afgørende for, at studerende udvikler dømmekraft, kulturel (professionel) identitet og tilhørsforhold i professionen – og bredt i kulturen (Lausen et al., 2022). Også professionsuddannelserne peger på, at disse mere komplekse tilgange til undervisning og læring ofte mangler meningsfulde måder at gribe evaluering an på, som kan indfange processernes værdiskabelse (Jensen, 2020). Imidlertid påpeger Cousins (2020), at hvis undervisere afskriver evaluering som noget, der er irrelevant for dem i deres undervisningspraksis, er der risiko for, at grundlæggende, evalueringsfaglige spørgsmål overlades til andre arenaer såsom de mere standardiserede, systemiske og kontrollerende.

Forskningsmæssig forankring

Det kan på baggrund af ovenstående synes at være en væsentlig opgave på undervisniveau, at man udvikler et ejerskab til evaluering og en evalueringsfaglig dømmekraft vedrørende brede læringstilgange.

Således er der en udvikling af bredere evalueringstilgange i gang, de såkaldte femtegenerationsevalueringer, som denne artikels empiriske eksempel bidrager til nuanceringer af. Ifølge Krogstrup og Mortensen (2020) betyder opgørene med de neoliberale evalueringsformer (den videnskabelige bølge før 1970'erne, den neoliberale bølge i 1990'erne og den evidensbaserede bølge efter 00'erne), at der i de senere år er blevet grebet ud efter de mere responsive og interaktive evalueringsformer, som udviklede sig i 1970'erne og 1980'erne (den dialogiske bølge).

Nu står vi ifølge Krogstrup (2020), Agger et al. (2018) og Lund (2011) midt i udviklingen af en femte bølge, der kendetegnes ved at være involverende, samskabende, deltagerorienteret og processuelt forankret. Den er også kendetegnet ved at have et kulturelt fokus på evaluering som noget, der bidrager til at skabe en meningsfuld, aktørdrevet, kontinuerlig samtale om virkninger og værdiskabelse i den enkelte kontekst (Lund, 2011). Dette bygger på en virkningsteoretisk/forandringsteoretisk forståelse af evaluering, som handler om at skabe evalueringskulturer i den konkrete organisation (Patton, 2012; Cousins, 2020; Bamberger et al., 2012).

Forskningsspørgsmål

For at vise, hvordan artiklen kan ses som et bidrag til forandringsteoretisk evaluering, undersøger jeg et empirisk eksempel fra et forskningseksperiment. Det var rettet mod at initiere en evalueringskulturel udviklingsproces, baseret på en forandringsteoretisk forståelse, i regi af Playful Learning-projektet (Playful Learning 2021). Playful Learning var et udviklings- og forskningsprojekt, der havde til formål at udvikle praksis og viden om legende tilgange til undervisning og læring i pædagog- og læreruddannelsen i hele Danmark, og var dermed et eksempel på et tiltag, der havde en bred læringstilgang. Mit forskningsfokus var undervisernes læreprocesser i forbindelse med projektets forandringsproces.

Hovedparten af de cirka halvfjerds deltagere i evalueringseksperimentet var således pædagog- og lærerundervisere, som de seneste tre år havde drevet udviklingen af legende tilgange til læring for at understøtte udviklingen af studerendes brede professionskompetencer. Med en aktionsforskningsbaseret deltagelse i projektet havde jeg gennem observationer og feltinterviews hen over projektperioden fået kendskab til, at en stor del af projektets undervisere oplevede en afstand og fremmedgjorthed over for de evalueringsrammer og -metoder, som de normalt opererede inden for, og som de oplevede som kedelige og dræbende for kreativiteten og det legende. Dermed gav de udtryk for at opleve netop de problemstillinger, som jeg ridsede op i indledningen.

Jeg og otte undervisere fra to af professionshøjskolerne tilrettelagde derfor forskningseksperimentet som en workshop, hvor underviserne kunne lege med grundlæggende, forandringsteoretiske evalueringsspørgsmål, hvorefter de skulle ud i parallelle workshops og udforme legende evalueringsdesigns.

Gennem forskningseksperimentet undersøgte jeg følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan en legende proces omkring grundlæggende evalueringsfaglighed gribes an, og kan den skabe engagement og ejerskab til evaluering i legende tilgange til læring hos undervisere på pædagog- og læreruddannelsen?

Forskningsmetode og empiri

Inden jeg går videre, redegør jeg for mine forskningsmetodiske overvejelser i forbindelse med samskabende forskning gennem eksperimenter. Selve tilgangen til eksperimentet stammer fra kvalitativ aktionsforskning, hvor der lægges op til at

undersøge sociale praksisser ved at skabe mulighed for forandring (Duus, 2012).

Et væsentligt formål med eksperimentet var at understøtte deltagerne i at skabe forandringer, som de oplever som værdifulde i deres praksis (Jensen, 2019). Aktionsforskningens konkrete måde at gøre dette på er ved at samle de aktører, der er i gang med forandring, i værksteder, workshops eller laboratorier med et fremtids- og forandringssigte (Jensen, 2019). En antagelse er, at der skabes viden i disse workshops, og det er således en væsentlig del af aktionsforskningen, at man formidler den empiri, der bliver skabt her. De empiriske beskrivelser i denne artikel stammer således fra min feltportfolio, som er produceret som led i min deltagelse som forsker i Playful Learning-projektet.

Feltportfolien er udformet som en dag-/logbog, som samtidig er et refleksionsredskab. Logbogsføring stammer metodologisk set fra feltstudieforskning og beskriver og følger processer i den kontekst, som jeg selv var en del af (Widerberg, 2020). Logbogen udgør en autoetnografisk samling af et rigt empirisk materiale, der består af mine egne situationsbeskrivelser, overvejelser og dokumentation af handlinger (feltnoter, fotos, videoklip, lydfiler osv.). Det videnskabsteoretiske perspektiv er i denne sammenhæng en kropsfænomenologisk forståelse af autoetnografi (Denshire, 2014). Det kommer til udtryk i formidlingen af empirisk materiale, hvor de sanselige aspekter af min egen tilstedeværelse i rummet eksplicitetes. Dermed fremhæves de beskrivende og indlevende dele af mine observationer fremfor de emotionelle, psykologiserende eller litterære (Widerberg, 2020).

For at få andre stemmer i spil har jeg gennemført hurtige (oversat fra rapid) kvalitative forskningsinterviews over Zoom med to deltagende undervisere (Wanat et al., 2022). Interviewene foregik fire måneder efter forskningseksperiment havde fundet sted og varede cirka 25 minutter hver.

Jeg anvendte en seminstruktureret interviewguide (Brinkmann, 2022) med fire temaer:

1. Hvornår oplever du, at evaluering skaber værdi?
2. Hvornår skaber de ikke værdi?
3. Hvordan ser du din rolle i evalueringsspørgsmålet omkring legende tilgange til læring?
4. Fik du et nyt syn på evaluering gennem magimetaforen? (Mere herom nedenfor).

Underviserne blev udvalgt ud fra observationer fra forskningseksperimentet, hvor én af dem over for mig på dagen gav udtryk for at være skeptisk over for den metafor, som jeg havde valgt for at gøre eksperimentet legende, og den anden havde givet udtryk for at have fået en række gode erkendelser ved at arbejde med evalueringsfaglighed gennem metaforen.

I det følgende fremstiller jeg den teoretiske begrundelse for at bruge en metafor som ramme for eksperimentet.

Teori: legende evaluering?

Ifølge Langan (2019), som har forsket i legende tilgange til evaluering med en responsiv evalueringstilgang, kan legende tilgange til evaluering skabes ved at anvende en række kreative greb, som har til hensigt at gøre evalueringen meningsfuld for deltagerne, for formålet og for evaluatorerne. Grebene betegner han som *forstyrrelse* (han bruger ordet *disruption*), *begrænsning eller fiasko* (s. 168). *Forstyrrelse* kan dreje sig om at anvende helt evalueringsfremmede elementer (f.eks. fra sport, hvor man beder deltagere om at krølle feedbackark sammen og forsøge at ramme en kurv med dem) eller metaforer for at skubbe til forforståelser af evaluering. Langan giver selv et eksempel på en legende evaluering, der brugte et *pirattema* som metafor for at gøre lueringsaktiviteter.

Her stillede man opgaven "Gå på jagt efter skatkister fra undervisningsforløbet" som en metafor for den værdi, som deltagerne oplevede, at de havde fået med fra forløbet (s. 169-170). Man kan også udnytte *faktiske begrænsninger* af tid, ressourcer eller særlige stakeholderevalueringsformater (spørgeskemaer eller smileyformater) som kreative bespænd til at lave en konkurrence eller en quiz. Grebet *fiasko* bruges til at overdrive eventuelle negative oplevelser ved en aktivitet for at kunne udvikle og forbedre den (Langan, 2019). De kreative greb har til formål at gøre evalueringer overraskende, levende, dialogiske, friske og samskabende.

Overført til mit forskningseksperiment blev jeg og mine samarbejdspartnere inspireret af forstyrrelsesgrebets idé om at bruge en metafor, der ikke umiddelbart forbindes med evaluering. Da vi landede på "magi" som en metaforisk ramme for eksperimentet, var det som følge af, at vi vidste, fra projektets deltagere og flere teoretiske forståelser af det legende, at leg og magi ofte kædes sammen. Desuden indeholder magibegrebet dilemmaer og paradokser, når det sættes i forbindelse med læring – eller evaluering. Magi kan opfattes som noget, der er vilkårligt og overnaturligt, hvilket står i modsætning til, at understøttelse af legende læreprocesser kræver en dyb og seriøs faglighed.

Derfor opfattes legende tilgange til læring ikke som magi, men som en følge af didaktisk og pædagogisk kunnen.

Det evalueringsmagiske eksperiment
Med magimetaforen som forstyrrelsesgreb rammesatte vi, at deltagerne arbejdede med *forandringsteoretiske begreber*, der blev italesat som *evalueringsmagi*. Metaforen magi var således en invitation til dels at gøre evalueringsaspektet relevant for legende tilgange til undervisning, dels at give underviserne mulighed for at tale om kulturer for evaluering i undervisningen.

Vi trak på Harry Potter-universet, hvor især professor Dumbledores mindekar for os at se var en egnet metafor for, at både magi og forandringsteoretisk evaluering kræver faglig forudseenhed, retrospektive refleksionskompetencer og håndværksmæssig kunnen – i form af at kende og anvende evalueringsredskaber fagligt og kreativt (Kind, 2015). Overført til kollaborative forandringsteoretiske begreber (Cousins, 2020) ser logikken i mindekarret således ud: I mindekarret kan Harry Potter og professor Dumbledore hælde minder ned og observere dem (dvs. empiri og dokumentation for fortidens hændelser og processer) og sammen finde mønstre og værdifuld viden (dvs. refleksion og vurdering af værdi), der kan anvendes som vejledning og guidning til fremtidig handling (dvs. overvejelser over, hvilken forandring man ønsker, hvorfor man ønsker den, og hvordan den opnåede forandring ser ud – dvs. tegn på forandring). At det følgende fremgår det, hvordan dette blev omsat i vores forskningseksperiment.

Eksperimentets gennemførelse
For at understrege magimetaforen materielt og rumligt var deltagerne blevet anbragt omkring runde borde med 6-8 personer omkring hver. I midten var der anbragt forskellige artefakter, som skulle illudere materialiteten omkring Dumbledores mindekar: Der var ét lille plasticbæger til hver person (flakoner til opbevaring af betydningsfulde minder), én sort paptallerken til hvert par (mindekar), én sortmalet spisepind med limpistolmønster til hver person (tryllestave), ét sæt laminerede evalueringsmagiske spørgsmål til hver person samt papir, som var printet med pergamentstruktur, og tusser, som kunne skrive på printet papir.

Sættene af evalueringsmagiske spørgsmål bestod af følgende sætninger, der var printet ud med skråskrift på pergamentlignende baggrund:

1. Hvilken magi[1] ønskede jeg at skabe (mål)?
2. Hvilke grunde havde jeg til at ønske dette (formål)?
3. Hvem bestemte, hvad der gjaldt som magi[2]?
4. Hvori bestod den legende ingrediens[3], og hvad gjorde den ved læring?
5. Hvordan så magien ud (tegn på legende læring)?

Vi betegnede dem som evalueringsmagiske spørgsmål, men de var som nævnt dybest set en materialisering af forandringsteoretiske grundspørgsmål (Cousins, 2020; Krogstrup, 2016). De skulle anvendes til at udøve evalueringsmagi på deltagernes undervisningsminder: Det vil sige, at deltagerne skulle fortælle hinanden om en undervisningssituation, hvor det legende havde bidraget positivt til de studerendes læring (at hælde mindet i mindekarret). Derefter skulle de stille ovenstående spørgsmål til hinandens minder (at udøve magi). Som en sidste bemærkning havde vi hældt klare væsker i de små flakonplasticbægre. Disse væsker reagerede kemisk på hinanden, når de blev blandet sammen, enten ved at skifte farve eller bruse over.

Hvordan udspandt dette sig? Det beskrives i det følgende ud fra mine feltnoter og det visuelle materiale.

1 Legende proces og erkendelse hos studerende.

2 Hvori bestod det legende, og skabte det værdifuld erkendelse hos de studerende?

3 Min didaktiske handling.

Magi og evaluering – empirisk stemningsbillede
Jeg ser ud over et stort, dunkelt oplyst lokale. Der hænger LED-lys i form af hvide kærter ned fra snore, der er spændt ud under loftet. Der er runde borde med duge, og forskellige artefakter smykker bordene: spisepinde forklædt som tryllestave, små bægre med væsker i, guldpaptallerkner, pergament, laminerede strimler med evalueringsmagiske ord. På den ene væg er der projiceret en GIF[4] fra Harry Potter-fimene: Den forestiller Professor Dumbledore, der står på sit mørke kontor med mindekabinettet og mindekarret. Han trækker et svævende, trådlignende lys ud af tindingen på sig selv med sin tryllestav og hælder det i en lille flakon. Kender man Harry Potter-universet, vil man vide, at den lysende substans er et minde, som Dumbledore anser for at være betydningsfuldt, og som han derfor gerne vil gemme, så han senere kan genopleve det eller vise det til andre.

Omkring bordene sidder der omkring halvfjerds mennesker. De bruger tryllestavene til at "trække" minder om særligt vellykket, legende undervisning ud af tindingen og "hælde" disse undervisningsminder i de små bægre med væsker. De svinger tryllestavene og får kemiske reaktioner til at ske ved at hælde væskerne fra de små bægre sammen i tallerkenerne. Væskerne skifter enten farve eller bruser over, når de bliver hældt sammen, og der lyder små og store udbrud og latter rundt omkring bordene. Deltagerne stiller nu evalueringsmagiske spørgsmål til deres undervisningsminder: "Hvad var formålet med at bringe legende kvaliteter ind i undervisningen?" spørger de hinanden. "Hvilke faglige mål arbejdede de studerende med"? "Hvilken værdi tilførte det legende de studerendes læring?" "Hvilke tegn så du på leg og læring?"

På baggrund af denne evalueringsmagiske analyse af deres undervisningsminder bruges magimetaforen nu til at få et fremtidigt evalueringsaspekt med i legende tilgange til undervisning og læring. Det gøres ved at udarbejde en "evalueringsmagisk trylleformular", som kan bruges til at flette evaluering ind i planlægning af kommende undervisning med legende tilgang.

Trylleformularerne synliggør, at deltagerne selv har et rum for evalueringsbeslutninger i fremtiden, og jeg beder dem om at sige formularerne højt til hinanden omkring bordene. Til min overraskelse ledsager flertallet af deltagerne deres ord med sving med tryllestavene, og atter lyder der små grin og latterudbrud.

Analyse og diskussion – magi som metafor for evalueringshåndværket
Den ovenstående situation er, sammen med de efterfølgende interviews, kodet og analyseret i lyset af den tidligere beskrevne forskningsinteresse for at undersøge engagement for forandringsteoretisk evalueringsfaglighed gennem eksperimentet. Ud fra kodningen har jeg kondenseret meningsbærende temaer, som er uddybet nedenfor. Temaerne er 1) *Magi devaluerer vores faglighed*, 2) *Evaluering er (ikke) kedeligt*, 3) *Evalueringskultur og* 4) *Evaluering og synet på god undervisning*. Først fremstilles et interviewcitat, der kondenserer meningen på tværs af interviews og feltobservationer, og dernæst kommer en analyse og diskussion af citatets teoretiske implikationer.

MAGI DEVALUERER VORES FAGLIGHED

Jeg bryder mig grundlæggende ikke om, at vi bruger ordet magi i forbindelse med det legende i vores undervisning – det devaluerer vores faglighed, synes jeg.
(interviewperson 1)

Ovenstående blev sagt, da jeg spurgte ind til brugen af magimetaforen i forhold til evaluering. Udsagnet bekræftede observationerne i og uden for eksperimentet: Underviserne udtrykte skepsis over for, at magi blev brugt som metafor for det legende i undervisning og læring (jf. "magic circle" i Whitton & Moseley, 2019). De oplevede endvidere, at deres velfunderede kompetencer til at inddrage legende tilgange til læring, og den deraf følgende studenterdeltagelse og faglige engagement, blev reduceret til noget "uforklarligt", når

4 Graphics Interchange Format.

legende tilgange blev omtalt som "magi". Ovenstående udsagn er derfor vigtigt i forhold til forstyrrelsesgrebets anvendelse i evaluering: Netop konteksten er afgørende for, om grebet, stik imod hensigten, kommer til at virke kontraproduktivt for evalueringens formål (som her var underviserengagement til evalueringsspørgsmål).

På den anden side kan udsagnet også vise, at forstyrrelsesgrebet har virket, men her som en provokation til refleksion over værdien af legende tilgange til undervisning og læring, og fagligheden bag. Samme underviser sagde imidlertid også følgende:

EVALUERING ER (IKKE) KEDELIGT

Udgangspunktet er, at evaluering umiddelbart lyder kedeligt. Men at sidde på denne måde og lege med artefakter gjorde evaluering enormt spændende – og legende.
(interviewperson 1)

Dette udsagn fortolker jeg som et udtryk for, at eksperimentet gav underviseren en oplevelse af, at evaluering blev mere vedkommende, hvilket også var min egen oplevelse i eksperimentsituationen.

At ordet "spændende" blev brugt, at underviserne i eksperimentet lo, og at de udøvede evalueringsmagi og havde en livlig dialog, opfatter jeg som et udtryk for følgende: De evalueringsfaglige spørgsmål – i kombination med de handlingsopfordrende artefakter som tryllestav og mindekar – gjorde det muligt for underviserne at forbinde sig selv og deres undervisning til evaluering.

Jeg fortolker ovenstående udsagn og mine egne observationer således: Virkningen opstod, ved at artefakterne og materialiseringen af de grundlæggende evalueringsfaglige spørgsmål satte den særlige stemning, uden hvilken selve metaforen *evalueringsmagi* havde mistet betydning. Fortolket i et sociomaterielt perspektiv kan udsagnet og observationerne være udtryk for, hvordan materialer, artefakter og rum kan skabe stemninger og fornemmelser, som påvirker deltagerne: Her fik de en positiv følelse (jf. "affective effects", Schilo, 2016). Disse materialer, artefakter og rum skaber desuden sociokulturelle associationer til en anden kulturel virkelighedsforståelse, i dette tilfælde Harry Potter-universets forståelsesramme i og med artefakterne og måden, som rummet var indrettet på, f.eks. med lys under loftet (Fenwick et al., 2011).

EVALUERINGSKULTUR

Vi blev grebet af stemningen og fandt ud af, at vi skal udvikle en evalueringskultur for legende tilgange til læring, for at vi får et sprog for det.
(interviewperson 2)

I lighed med det foregående citat kan dette citat fortolkes ind i en sociokulturel og sociomateriel forståelse af, hvilken betydning materialiseringen af magimetaforen får som en del af forstyrrelsesgrebet. Underviseren kobler underviseren *stemning* til det, at hun fandt ud af noget vigtigt sammen med de øvrige deltagere, og her ses der igen en affektiv effekt (Schilo, 2016).

Det vigtige for underviseren var erkendelsen af, at sprog og evaluering hænger sammen, og at det er nødvendigt at udvikle kulturen og sproget for at skabe plads til meningsfuld evaluering. Jeg fortolker dette som et udtryk for, at magimetaforens formål – at understøtte ejerskab til evaluering og muliggøre agens – er blevet modtaget positivt af de deltagere, der har siddet ved underviserens bord.

Evaluering opfattes som noget, deltagerne har eller kan få magt over, men at det også kræver udvikling af en kultur, så det legendes værdi kan komme til syne – enten direkte gennem sproget eller i den kultur, som sproget er en del af (Fenwick et al., 2011).

EVALUERING OG SYNET PÅ GOD UNDERVISNING

Det gjorde evaluering meget mere relevant, og ved vores bord kom vi til at tale om, at evaluering hænger så meget sammen med, hvad vi anser for at være god undervisning.
(interviewperson 2)

Denne udtalelse er i tråd med, hvad jeg selv noterede i mine feltobservationer efter værkstedet. Jeg ser citatet ovenfor, såvel som de to foregående citater, som udtryk for, at denne underviser – metaforisk set – har taget "tryllestaven i egen hånd" og set, hvilken betydning forandringsteoretiske begreber om evaluering kan få – som en del af den pædagogiske og didaktiske kultur, hvor man drøfter og reflekterer over egen undervisning. Den forstyrrelse, som magimetaforen afstedkom, mindede tilsyneladende deltagerne om, at evaluering handler om værdi i bredeste forstand (Cousins, 2020; Krogstrup, 2016).

Ovenstående citat får derfor lov at stå som en afrunding af spørgsmålet om, hvorvidt eksperimenter som *evalueringsmagi* kan skabe ejerskab til evalueringsaspektet af de legende tilgange til læring blandt undervisere på pædagog- og læreruddannelsen.

Når citatet ses i sammenhæng med, at mange af deltagerne i eksperimentet som nævnt tog tryllestavene i hånden for at fremsige deres fremtidsrettede trylleformularer, ser jeg alt dette som verbale og kropslige udtryk for, at de i eksperimentet genopdagede egen evalueringsfaglige agens. Den materialiserede magimetafor ser på den måde ud til at fungere som et redskab for meningsskabelse, der igen afføder flere metaforer, eksempelvis "evalueringskraft til" eller "evalueringsmagt over" de legende tilgange til læring. Herudover antydede svingene med tryllestavene i observationerne, at deltagerne ønskede at skabe en fremadrettet, fælles bevægelse for at udvikle en evalueringskultur, sådan som interviewperson 2 er inde på. Dermed fik metaforen magi en kropsliggjort betydning, som i sig selv skabte en fornemmelse af, at der var udviklet energi og kraft nok til at skabe en forandring i egen organisation.

Samlet set peger analyserne i retning af, at magi som metafor kan have forskellig virkning, hvor den ene ser ud til at fremkalde skepsis, og den anden engagement. For at forstå magimetaforens forskellige virkninger på deltagerne, sætter jeg virkningerne i relation til to forskellige sociologiske perspektiver på begrebet magi, hvor den første handler om *magiske begreber*, mens den anden handler om *magi som social praksis*.

Diskussion
Følgende afsnit diskuterer de empiriske fund omkring magimetaforen op imod anden forskning under overskrifterne *magi – et strategisk magtmiddel og magi – et socialt håndværk*? Der lægges således både et kritisk sociologisk og et mikrosociologisk perspektiv på de empiriske analyser med henblik på at kvalificere artiklens konklusioner.

Magi – et strategisk magtmiddel?
Inden for kritisk sociologi gøres der undertiden brug af ordet magi i form af *magiske begreber* (Politt & Hupe, 2011), som bruges af politikere, embedsmænd, i pressen eller i strategier og organisatoriske beslutningslag. Magiske begreber

defineres som positivt konnoterede, konsensusskabende, flydende betegnere, som fremstår som en indlysende løsning på et givet problem (heri består magien), og som er vanskelige at være uenig i eller tale imod (Bragaglia, 2021). Eksempler på magiske begreber kan være "innovation", "samskabelse", "borgeren i centrum", "bæredygtighed" osv.

Faktisk kan "Playful Learning", som er vores projekts hovedbegreb, også ses som en sådan flydende, positiv betegner, som implicit antages at kunne løse en række uddannelsesmæssige problemer. I lyset af ovenstående analyser af det empiriske materiale kan denne forståelse af "magi" kaste lys over noget af den skepsis, som metaforen mødte.

Føres denne diskussion videre, forvandler flydende betegnere sig ifølge Politt og Hupe til magiske begreber, når de bruges som et strategisk eller ledelsesmæssigt magtmiddel, dvs. som en besværgelse eller trylleformular, der antages at få et givet problem til at forsvinde eller løse sig selv. Et eksempel kan være vendinger som, at sygehussektoren skal "innovere sig ud" af ressourcekrisen, eller at "legende tilgange til læring" fører til mere inklusion og mindre frafald i pædagog- og læreruddannelsen.

Ifølge Bragaglia (2021) bliver denne magtudøvelse undertrykkende, hvis den ledelsesmæssige brug af begrebet ikke forholder sig til (medarbejdernes) realiteter eller ikke har blik for rammerne for den praksis, som de skal virke i. Undertrykkelsen knytter sig til den forestilling, at med det magiske ord kan alt lade sig gøre. Hvis denne omnipotens imidlertid kun befinder sig på policy-, strategisk eller ledelsesniveau, kan det magiske ord komme til at virke som en fratagelse af beslutningskraft for de aktører, der skal omsætte ordet til handling (Bragaglia, 2021; Pollitt & Hupe, 2011). Hvis der endvidere er knyttet et evalueringsaspekt til de magiske begreber, hvor deres effekter forventes at blive synlige på præmisser, der på samme måde befinder sig på policy-, strategisk eller ledelsesniveau, så risikerer magtesløsheden på praksisniveau at blive endnu større.

Det ovenstående kan også kaste lys over den empirisk udtrykte oplevelse af, at magi som metafor reducerer den didaktiske faglighed og kunnen, der er nødvendig for at facilitere, at en legende proces omsættes til faglig udvikling og læring hos studerende. Det konkrete evalueringsmagiske eksperiment kan på den måde af deltagerne blive opfattet som et givet ledelsesmæssigt forandringsønske, og dermed kan det potentielt blive opfattet som en undertrykkende magtudøvelse. Dette giver anledning til særlig kritisk opmærksomhed i evalueringssituationer.

De ovenstående analyser peger imidlertid også i retning af, at eksperimentet skabte muligheder for at flytte omnipotensen eller agensen fra strategisk niveau til det niveau, hvor magien skal virke, nemlig hos underviserne.

Magi – et socialt håndværk?

Hvis de ovenstående analyser af eksperimentets virkninger vedrørende magimetaforen kvalificeres teoretisk, er Brian Rapperts (2021) begreber om det sociale livs magi og magi som socialt håndværk relevante. Rappert har undersøgt, hvordan tryllekunstnere opøver en færdighed til at skabe den sociale kontrakt, der skal til, for at publikum lader sig overbevise om tryllenummeret. Magi handler på den måde mest om at samskabe en stemning af, at noget særligt skal ske, og så have de teknikker og metoder, der får det særlige til rent faktisk at ske. Tryllekunstnere har forfinet disse stemningssættende praksisser og et konkret håndværk, der gør numrene overbevisende (Rappert, 2021). Magi ses her således ikke som noget overnaturligt, men som et håndværk, der kræver dygtighed, behændighed og samspil mellem mennesker for at virke.

Det er interessant at koble pointen om behændighed og samspil med mennesker med det, som underviserne i eksperimentet skal bruge de forandringsteoretiske begreber til i deres praksis. Ud fra den empiriske analyse kan jeg pege på, at hvis forandringsteoretisk evalueringsmagi skal "virke", skal underviserne at få en idé om, at de kan bruge forandringsteorien til evaluering, og, på samme måde som i magien som socialt håndværk, skabe en social kontrakt med studerende.

Dermed vil evalueringen opleves som relevant og meningsfuld.

Desuden har Rappert undersøgt, hvordan man *underviser* i trylleri, og han hævder, at tryllekunstnerens vigtigste redskab til at lære magi er at studere det sociale liv omkring sig, og at magi handler om udforskning (*magic as inquiry*) (Rappert, 2021). Metaforen om magi er således med til at fremhæve, at evaluering på samme måde kan ses som et håndværk, der kræver metoder, nysgerrighed på praksis, gode spørgsmål, sensitivitet og kontekstbevidsthed for at synliggøre og fremhæve værdi – der i dette projekts regi forsøges skabt i undervisning med legende tilgang.

Opsamling og konklusion

Ovenstående observationer, citater, analyser og diskussioner tyder på, at det evalueringsmagiske forskningseksperiment gav deltagerne en række muligheder for at skabe forbindelse til forandringsteoretiske begreber om evaluering i forhold til legende tilgange til læring i pædagog- og læreruddannelsen. Denne meningsfuldhed ses som et skridt i retning af at tage ejerskab til evalueringsaspektet af legende tilgange til læring. På nogle områder peger analyserne ovenfor på, at evaluering kan blive et socialt og dialogisk rum dels til drøftelse af undervisningens kvalitative kvalitet, dels til deling af erfaringer med legende tilgange til undervisning og læring, som undervisere sammen kan drøfte værdien af.

Denne artikels fokus var at undersøge, hvordan et forskningseksperiment med forandringsteoretiske begreber under metaforen evalueringsmagi kunne give underviserne et ejerskab til evaluering i og af legende tilgange til læring på pædagog- og læreruddannelsen.

Ved at fokusere på undervisernes anvendelse af forandringsteoretiske begreber vil jeg fremhæve følgende indsigter, som kan være et bredere bidrag til forandringsteori i undervisning i mere komplekse uddannelses- og læringssammenhænge:

- Brug af kreativ forstyrrelse i form af en metafor må overvejes og gennemtænkes nøje, da den kan have virkninger, som opfylder hensigten – og det modsatte.

- Materialisering af begreber og metaforer (i dette tilfælde de forandringsteoretiske grundspørgsmål og magi), kan være en genvej til at gøre evalueringen legende, meningsfuld og vedkommende.

- Artefakter kan på lignende måde understrege, at forandringsteoretisk evaluering (også) er en social praksis og et socialt håndværk, som man som underviser har magt over.

- At eksperimentere med formater for forandringsteoretisk evaluering, som relaterer til, hvad der skal evalueres, kan være en vej til at skabe meningsfuldhed for både evaluator og evaluander.

Artiklens teoretiske og empiriske analyser peger således i retning af, at det legende, i form af et kreativt forstyrrelsesgreb, kan være et bidrag til forandringsteoretiske evalueringspraksisser, og at forandringsteoretiske begreber omvendt kan være et bidrag til at skabe evalueringsfaglig agens blandt undervisere i legende tilgange til læring.

Litteratur

Agger, A., Tortzen, A. & Rosenberg, C. (2018). Hvilken værdi skaber vi med samskabelse – og hvordan kan den måles og dokumenteres? Roskilde: Professionshøjskolen Absalon.

Bamberger, M., Rugh, J. & Mabry, L. (2012). Real World Evaluation – Working Under Budget, Time, Data and Political Constraints. London: Sage.

Bradfield, M. & Meller, F. (2022). REBEL: Producing publics through playful evaluation. Public Art Dialogue, 12(1), 138-157.

Bragaglia, F. (2021). Social innovation as a 'magic concept' for policy-makers and its implications for urban governance. Planning Theory, 20(2), 102-120.

Brinkmann, S, (2022). 'Introduction to Qualitative Interviewing', Qualitative Interviewing: Conversational Knowledge Through Research Interviews, s. 1-33. Oxford Academic

Cousins, J.B. (red.) (2020). Collaborative Approaches to Evaluation: Principles in Use. Los Angeles, CA: Sage.

Dahler-Larsen, P. (2022). Casualties of Causality. London: Palgrave Macmillan.

Denshire, S. (2014). On auto-ethnography. Current Sociology, 62(6), 831-850.

Duus, G. (2012). Aktionseksperimentet. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., Tofteng. D.M.B. (red.) Aktionsforskning: en grundbog. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Fenwick, T.J., Edwards, R. & Sawchuk, P.H. (2011). Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Sociomaterial. London: Routledge.

Kind, A. (2010). A pensieve for your thoughts. I Irwin, W., & Bassham, G. (red.). The Ultimate Harry Potter and Philosophy: Hogwarts for Muggles. Hoboken, NJ: Wiley.

Jensen, 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.

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

Jensen, J.B. (2019). Design af aktionsforskningsprojekter: Et æstetisk, samskabende blik på vidensudvikling. I Sunesen, M.S.K. (red.). Aktionsforskning: Indefra og udefra (s. 61-84). Frederikshavn: Dafolo.

Kind, A. (2010). A pensieve for your thoughts. I Irwin, W. & Bassham, G. (red.). The Ultimate Harry Potter and Philosophy: Hogwarts for Muggles. Hoboken, NJ: Wiley.

Krogstrup, H.K. (2016). Evalueringsmodeller. København: Hans Reitzels Forlag.

Krogstrup, H.K. & Mortensen, N.M. (2021). The fifth evaluation wave: Are we ready to co-evaluate? I Thomassen, A. & Jensen, J.B. (red.). Processual Perspectives on the Co-Production Turn in Public Sector Organizations (s. 59-78). Hershey, PA: IGI Global.

Langan, M. (2019). Playful evaluation. I Whitton, N. & Moseley, A. (red.). Playful Learning Events and Activities to Engage Adults (s. 161-173). Abingdon: Routledge.

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

Lund, B. (2020). Bæredygtighedspædagogik og handlekompetence – et velkommen tilbage til 70'erne? Forskning & Forandring, 3(2), 47-68.

Lund, G.E. (2011). Femte generations evaluering – nye muligheder og perspektiver. CEPRA-Striben, 10, 58-65.

OECD (2019). 21st Century skills: How can you prepare students for the new Global Economy? OECD: Policy Document. Paris: OECD/CERI.

Patton, M.Q. (2012). Essentials of Utilization-focused Evaluation. London: Sage.

Playful Learning (2021). Forskning: Playful Learning. København & Billund: Danske professionshøjskoler & LEGO Fonden.

Pollitt, C. & Hupe, P. (2011). Talking about government: The role of magic concepts. Public Management Review, 13(5), 641-658.

Rappert, B. (2021). The magic of social life: Online topics and resources. Journal of Performance Magic, 6(1), 1-23.

Schilo, A. (2016). Visual Arts Practice and Affect: Place, Materiality, and Embodied Knowing. London & New York, NY: Rowman & Littlefield International.

Skovbjerg, H.M. & Sand, A. (2022). Play in school – toward an ecosystemic understanding and perspective. Frontiers in Psychology, 12.

Taasen, Havnes, A. & Lauvås, P. (2004). Mappevurdering – av og for læring: med eksempler fra helse- og sosialfag. Oslo: Gyldendal.

Vedung, E. (2010). Four waves of evaluation. Evaluation, 16(3), 263-277.

Wanat, M., Borek, A.J., Pilbeam, C., Anthierens, S. & Tonkin-Crine, S. (2022). Conducting rapid qualitative interview research during the COVID-19 pandemic – reflections on methodological choices. Frontiers in Sociology, 7.

Whitton, N. & Moseley, A. (2019). Playful Learning Events and Activities to Engage Adults. Abingdon: Routledge.

Widerberg, K. (2020). Memory Work: An approach to remembering and documenting everyday experiences. I Holmes, H. & Hall, S.M. (red.). Mundane Methods: Innovative Ways to Research the Everyday. Manchester: Manchester University Press.

Jeppe Bundsgaard
Professor, DPU, Fagdidaktik

Bent Sortkær
DPU, Fagdidaktik og adjunkt, VIA, Læreruddannelsen

Mona Have
Postdoc, DPU, Fagdidaktik

Om at indfange et komplekst fænomen kvantitativt – med Playful Learning

Hvordan kan man skabe generel viden om undervisernes undervisningspraksis og deres opfattelse af god undervisning på professionshøjskolernes pædagog- og læreruddannelser? Det var opgaven i et forskningsprojekt, der var et led i Playful Learning, Research Extension. I denne artikel præsenterer vi vejen fra overordnet spørgsmål til endeligt spørgeskema og diskuterer de udfordringer, som det giver at afdække et komplekst fænomen i en kompleks praksis med kvantitative metoder.

Artiklen har relevans både som specifik udforskning af fænomenet Playful Learning, men kan også læses som en mere generel diskussion af anvendelsen af kvantitative metoder til at opnå generel viden om komplekse fænomener.

Nøgleord: Playful Learning, kvantitativ metode, udvikling af spørgeskema, undervisningspraksis, legende tilgange, evaluering

Indledning

Kvantitative undersøgelser har som mål at udtrykke generelle udsagn om et fænomen. Inden for metodelitteraturen er der således meget fokus på, hvordan der skabes repræsentative stikprøver af respondenter (Groves et al., 2009), hvordan spørgsmål formuleres og svarmuligheder opstilles (Hansen et al., 2015), hvordan data skal behandles statistisk så man kan sammenfatte resultaterne i få meningsfulde udsagn (Malchow-Møller & Würtz, 2011), hvordan man kan beskrive relevante sammenhænge (Madsen, 2008), og hvordan man skal tage højde for usikkerheden på resultaterne (Elbroe & Poulsen, 2015).

Men før alle disse væsentlige spørgsmål kan diskuteres, er der et helt centralt spørgsmål, som ikke får så megen opmærksomhed, nemlig hvordan man stiller spørgsmål til respondenterne. Det er et meningsfuldt og samlet set dækkende udtryk for det undersøgte fænomen.

Playful Learning er et begreb, der har fået stadig større opmærksomhed internationalt siden starten af 2000'erne (1). På dansk bruges indimellem udtrykkene *legende læring* eller *legende tilgange* til at beskrive begrebet. I Danmark lærte vi først for alvor Playful Learning at kende i 2018, da LEGO Fonden og de seks professionshøjskoler i et samarbejde lancerede, hvad de kaldte Playful Learning-programmet. Senere kom Playful Learning Research Extension til som et tilknyttet forskningsprojekt. LEGO Fonden støttede med et bidrag på over 100 millioner kroner, så undervisere og forskere på de danske professionshøjskoler kunne udvikle legende tilgange til professionsundervisning.

Som en del af forskningsprojektet blev en gruppe af forskere, herunder denne artikels forfattere, bedt om at undersøge "effekten" af Playful Learning i professionsundervisning. Det kan forekomme at være en simpel opgave. Men det er det ikke. Undervisning er et ganske komplekst fænomen, hvor man ikke kan forvente, at et "input" vil føre til et forudsigeligt "output". Beslutningen om at skabe mere "playful learning" (et fænomen, der i sig selv er komplekst, jf. vores overvejelser om definitioner nedenfor) vil have forskellige konsekvenser (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009), afhængigt af såvel 1) underviserne og deres opfattelser af, hvad god undervisning er, hvordan de opfatter deres fags mål og indhold, og hvordan de tilrettelægger deres undervisning,

2) studerende og deres opfattelser, forudsætninger, forberedelser og deltagelse, 3) rammerne for undervisningen – både de fysiske og de organisatoriske, 4) uddannelsens mål og indhold samt 5) vanerne og kulturen for undervisning på uddannelsesstedet og meget mere (Fougt et al., 2022).

Heller ikke Playful Learning er et enkelt og veldefineret fænomen, og det er ikke let tilgængeligt for måling. Det er vejen frem mod afklaring af disse fænomener og begreber, som vi vil dele i denne artikel. Det leder os frem til vores forskningsspørgsmål som lyder: *Hvordan udvikles et instrument til at måle det komplekse fænomen Playful Learning?*

Der findes ikke mange, der har forsøgt at svare på et lignende spørgsmål, men i en anden del af LEGO's Playful Learning-projekt gennemførte Rambøll en evaluering, hvor de stillede undervisere og studerende spørgsmål om deres oplevelse af undervisningen (Jensen & Rørbæk, 2022) med fokus på holdning til Playful Learning og undervisning.

Den irske legeforsker Glenda Walsh har ligeledes i samarbejde med kolleger gennemført kvantitative undersøgelser af leg i undervisning (Walsh & Fallon, 2019), og hun har undersøgt, hvordan tidligere undersøgelser har defineret og operationaliseret spørgsmål om leg (Sproule et al., 2021). I vores udvikling af spørgeskema fandt vi desuden inspiration fra spørgeskemaer fra IEA-studierne (ICILS, PIRLS, TIMSS) og OECD's TALIS-studie samt i tekster om leg og legekvaliteter (Karoff, 2013; Skovbjerg & Jørgensen, 2021).

Playful Learning-programmet

Når vi sætter noget i værk i form af en indsats, forventer vi, at vi dermed forandrer noget i verden. I dette afsnit vil vi dels beskrive, hvad Playful Learning-programmet bestod i; altså hvilken indsats der blev sat i værk på landets pædagog- og læreruddannelser, dels beskrive, hvilken effekt man håbede, at indsatsen ville have; altså hvilken forandring Playful Learning-programmet ville afstedkomme.

Indsatsen var i dette tilfælde udbredelsen af Playful Learning-programmet, hvilket bestod i en række tiltag.

For det første etablerede man blandt pædagog- og læreruddannere et korps af "ambassadører", som gennem prøvehandlinger i deres egen undervisning, sparring med hinanden og i dialog med forskning og forskere udviklede en fælles forståelse af, hvad legende tilgange er og kan være i professionsuddannelserne. Samtidig havde ambassadørerne en rolle i form af at inspirere andre professionsuddannere til at eksperimentere med at inddrage legende tilgange i deres undervisning og tankesæt.

For det andet blev et eller flere lokaler på alle professionsuddannelsernes campusser ombygget til såkaldte Playlabs. Playlabs tager sig meget forskelligt ud (Schrøder et al., 2022), men de er kendetegnet ved at være udstyret med møbler i mange former og farver og uden nogen fast placering. Lokalerne indeholder materialer til kreative udfoldelser – papir, ler, farver, genbrugsmaterialer m.m. – og de indeholder redskaber, der kan leges på og med (Lyager et al., 2020).

Og for det tredje igangsatte man en lang række kompetenceudviklingsinitiativer i form af aktionslæringsforløb, konferencer, workshops, møder m.m. med de øvrige undervisere. Playful Learning-programmets indsats består således af disse tre tiltag. Fælles for tiltagene er, at de primært søger at inspirere og tilbyde muligheder for alle pædagog- og læreruddannere ved at stille ressourcer til rådighed, snarere end ved at tvinge nye undervisningspraksisser igennem.

Professionshøjskolerne iværksatte Playful Learning-programmet med det mål at opbygge "en kapacitet, som kan sikre, at morgendagens pædagoger og lærere har et solidt fagligt grundlag for at arbejde med legende tilgange til børns udvikling og læring" (2). Så spørgsmålet om programmets effekt kan altså formuleres således: *Hvordan og i hvilket omfang har Playful Learning-programmet ført til udviklingen af en kapacitet, som kan sikre et solidt fagligt grundlag for, at morgendagens pædagoger og lærere kan arbejde med legende tilgange til børns udvikling og læring?*

Vi fortolkede dette effektmål således, at undervisernes *kapacitet* bestod i, at de delte en opfattelse af, at deres studerende skulle gøre sig erfaringer med og blive i stand til at udvikle playful learning-praksisser i deres fremtidige profession.

Vi fortolkede effektmålets udsagn om, at der skulle sikres et grundlag, således, at undervisningen af de lærer- og pædagogstuderende skulle antage en playful learning-karakter.

Og endelig fortolkede vi målet om at skabe et fagligt grundlag for pædagoger og lærere således, at underviserne skulle tilslutte sig målet om, at deres studerende skulle blive i stand til selv at kunne gennemføre undervisning med legende tilgange.

Hvad er Playful Learning?
Indtil nu har vi anvendt begrebet Playful Learning eller legende tilgange, som om det var klart, hvad det betød. Men det er det ikke, og det var det i endnu mindre grad, da projektet begyndte. I den første udgivelse fra Playful Learning-programmet *Playbook 1* (Lyager et al., 2020) blev følgende tre principper præsenteret, som var udviklet af ambassadørerne efter det første år med eksperimenter i deres egen undervisning:

At skabe fælles forestillinger
Playful Learning involverer forskellige medier, materialer og stemninger, der fungerer som didaktisk medspiller og åbner for forunderlige forestillinger og kreative veje til refleksion og læring.

At vove uforudsigelighed
Playful Learning består af åbne og uforudsigelige processer, hvor det ikke er muligt eller ønskeligt at kontrollere, hvilke nye muligheder og overraskende indsigter der opstår undervejs.

At insistere på meningsfuldhed
Playful Learning udfolder sig i ligeværdige fællesskaber, der giver både undervisere og studerende tilladelse til at redesigne processen og gentænke indholdet med henblik på at skabe faglig meningsfuldhed og ejerskab til læring.

Konsulentvirksomheden Rambøll (3) leverer et andet bud på, hvad begrebet Playful Learning indbefatter. I en rapport fra starten af projektet beskriver Rambøll, at de i samarbejde med LEGO Fonden, Playful Learning-programmets ledelse og ambassadører fra professionshøjskolerne har udviklet fem "Principles of 'Playful Learning'". Disse formuleres således:

Iterative and Experimenting. Teaching is characterized by an experimental and iterative approach to learning.

Actively Engaging. Teaching is based on active involvement of both faculty members and students.

Meaningful. Teaching engages faculty members and students where they are and expands their horizons.

Socially Interactive. Teaching is developed through social interactions between ambassadors, faculty members and students.

Joyful. Teaching is exciting and generates positive emotions for faculty members and students alike (Rambøll Management Consulting, 2019).

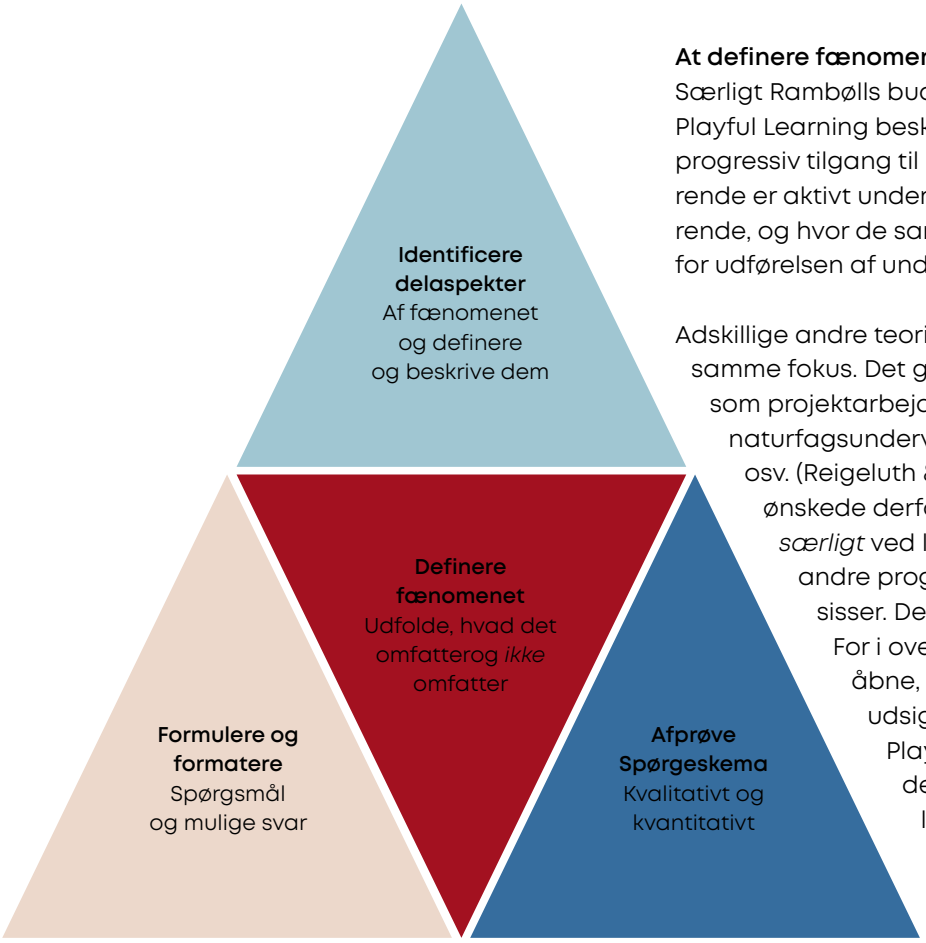
Det er principper, der beskriver progressiv undervisning, sådan som den er kendt fra reformbevægelsen i starten af 1900-tallet og fra teoretikere, blandt andre John Dewey (1916). Men hvad betyder det mere konkret for undervisningen, og i hvilken forstand er det legende?

Med andre ord, hvordan ser en undervisningspraksis ud, der bygger på de tre eller fem ovenstående principper? Det var de spørgsmål, som vi stillede os selv, da vi begyndte at forberede en undersøgelse af effekten af indsatsen Playful Learning på professionshøjskolerne.

I denne artikel beskriver vi processen, der ledte frem til, at vi kunne udsende et spørgeskema, som vi mener kan bidrage til at kaste lys over effekten af indsatsen. Spørgeskemaet bestod af spørgsmål om undervisernes praksis, om deres forestillinger om god undervisning og om deres studerendes fremtidige praksis, om deres oplevelse af de studerendes opfattelse af undervisning, om evaluering og om deres involvering i Playful Learning-projektet. I denne artikel omtaler vi kun udviklingen af de spørgsmål, der omhandler undervisernes egen praksis og forestillinger om god undervisning.

I processen frem mod udviklingen af det endelige spørgeskema bevægede vi os gennem fire faser, som logisk set kan siges at starte med at definere fænomenet, identificere delaspekter, formulere udsagn, vælge spørgsmål- og svarformater og til sidst afprøve spørgeskemaet (figur 1 viser de fire faser). I realiteten kom vores arbejde til at foregå i bevægelser frem og tilbage mellem de fire faser (Dillman et al., 2009). Derfor er figuren ordnet som en trekant af trekanter, hvor det ikke er klart, hvad der kommer først, og hvad der kommer sidst, hvilket en linje eller en cirkel ville have lagt op til.

Selv om vores faktiske proces var en bevægelse frem og tilbage mellem de fire faser, vil vi i det følgende præsentere de fire faser én ad gangen.



Figur 1. *Delfaserne i udvikling af et spørgeskema.*

At definere fænomenet

Særligt Rambølls bud på definition af fænomenet Playful Learning beskriver som sagt en generel, progressiv tilgang til undervisning, hvor de studerende er aktivt undersøgende og eksperimenterende, og hvor de samarbejder og har medansvar for udførelsen af undervisningen.

Adskillige andre teorier om undervisning har haft samme fokus. Det gælder så forskellige tilgange som projektarbejde, undersøgelsesorienteret naturfagsundervisning, rollespilsundervisning osv. (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009). Vi ønskede derfor at nærme os, hvad der er *særligt* ved legende tilgange i forhold til andre progressive undervisningspraksisser. Det var ikke nogen let opgave. For i overensstemmelse med den åbne, eksperimenterende og uforudsigelige grundforståelse var Playful Learning-programmet designet således, at et væsentligt resultat af Playful Learning-indsatsen netop skulle være en dybere forståelse af, hvad legende tilgange til undervisning er.

Så udforskningen og forståelsen af begrebet og fænomenet Playful Learning var i proces, mens vi havde brug for at få det afgrænset og slået fast, så vi kunne udvikle et instrument, der kunne undersøge eksistensen og udviklingen af det på professionshøjskolerne.

Uafklaretheden om den præcise forståelse af legende tilgange fandtes også hos vores forskerkolleger i Playful Learning Research Extension, så vi havde mange samtaler med dem, hvor vi forsøgte at forstå, hvad de forstod ved begrebet Playful Learning, og hvordan de afgrænsede det fra andre fænomener.

For at forstå et fænomen skal man således ikke blot beskrive det i sig selv, men også afgrænse det i forhold til andre fænomener (Reimer & Sortkær, 2017). Det blev således også et centralt tema at udforske, hvad der afgrænser fænomenet Playful Learning. Vores strategi blev derfor at identificere fremherskende undervisningspraksisser på pædagog- og læreruddannelserne for at kunne beskrive, hvad Playful Learning *ikke* var, og for eventuelt at kunne identificere, hvordan disse andre allerede eksisterende undervisningspraksisser blev nedtonet undervejs i indsatsen for at skabe rum for mere legende tilgange.

I identificeringen af disse andre undervisningspraksisser tog vi udgangspunkt i vores eget kendskab til pædagog- og læreruddannelserne, men vi talte også med pædagog- og læreruddannere, vi læste teoretisk litteratur om undervisningspraksisser (fx Reigeluth & Carr-Chellman, 2009), og vi talte med de øvrige forskere i Playful Learning-programmet. De fleste af sidstnævnte var selv aktive undervisere på lærer- og pædagoguddannelserne.

Vi identificerede en række praksisser, men for at begrænse omfanget af spørgeskemaet valgte vi at fokusere på to meget typiske praksisser, som vi benævnte instruktivistisk og casebaseret undervisning. Derudover var vores hypotese, at Playful Learning kunne komme til udtryk i to versioner, som har væsensforskellige grundtræk. I et tidligt arbejdsdokument formulerede vi på denne baggrund vores hypotese således:

Der findes et mindre antal typer af undervisningspraksisser. Vi antager at de kan samles i:

- instruktivistisk praksis
- casebaseret praksis
- Playful (deltageraktiv og undersøgende)
- Playful (motiverende og sjov).

Vi antog, at disse typer af undervisningspraksisser ikke eksisterer i rene former, idet en given underviser vil trække på alle fire typer af praksis, men i forskellig grad. Underviserne vil derfor ofte have træk fra flere forskellige typer, men de vil typisk benytte nogle typer mere end andre. Underviserne kan højst sandsynligt se styrken i alle disse undervisningspraksisser, men vil med forskellige begrundelser fokusere på et mindre antal – både af ideologiske/didaktiske årsager og af tidsårsager/oplevelse af nødvendighed.

Som det fremgår, valgte vi at skelne mellem to typer af Playful Learning. Den ene karakteriserede vi som "deltageraktiv og undersøgende" – i stil med de beskrivelser, som Rambøll gav i deres rapport. Den anden karakteriserede vi som "motiverende og sjov", fordi vi gennem vores litteraturstudier og samtaler med ambassadører og forskerkolleger kunne høre, at der kunne være en tendens til at glemme undervisningens mål, når der var leg involveret, således at legen blev reduceret til et motiverende, sjovt indspark, før man kunne gå tilbage til det alvorlige, undervisningen. I det følgende arbejde blev vi mere nuanceret i vores forståelse af netop denne tilgang, således at den i det endelige spørgeskema er en fuldt anerkendt og respekteret opfattelse, der kan være velbegrundet og velfungerende. Undervisning er ikke nødvendigvis god, bare fordi den er alvorlig.

I tabel 1 har vi gengivet det, som vi i dag betragter som præcise definitioner af de fire tilgange. Disse definitioner har haft mange former og er mest blevet udtrykt i tale, når vi skulle præsentere vores tanker og resultater for andre forskere, for undervisere og studerende.

De har ikke tidligere været præsenteret på skrift, og deres tilblivelseshistorie er netop et eksempel på, hvordan de fire delfaser i udformning af spørgeskemaer er filtret ind i hinanden, sådan som det også fremgår af figur 1.

UNDERVISNINGSTILGANG	DEFINITION
Instruktivistisk	Underviseren er den vidende, som formidler indhold til de studerende. Indholdet kan være viden i form af fakta, systemer, teorier eller praksisbeskrivelser, og det kan være tilgange i form af analysemetoder, handlemønstre i praksis og kritisk tænkning. Underviseren benytter sig desuden af diskussioner, fremlæggelser og klassesamtaler for at variere undervisningen. Intentionen er at formidle så meget indhold så præcist og grundigt som muligt og på en måde, så de studerende efterfølgende har tilegnet sig denne viden. Underviseren anviser tekster, som de studerende kan læse som forberedelse, og præsenterer de studerende for opgaver, som de kan øve sig på.
Casebaseret	Praksis er en kompleks og sammenfiltret størrelse. Underviseren faciliterer de studerendes arbejde gennem konstruerede eller virkelige cases fra praksis, hvor de studerende får mulighed for at forstå, hvordan teorierne forsøger at beskrive de grundlæggende mekanismer og sammenhænge. De studerende læser og diskuterer casene og relaterer dem til den teori og praksis, der er lektionens tema. Underviseren fungerer som diskussionspartner og vejleder. Intentionen er, at de studerende gennem arbejdet med cases får "krop" på teorierne, således at de vil kunne genkende situationer og bruge teorierne til at forstå og handle formålstjenligt i disse.
Playful (deltageraktiv og undersøgende)	Underviseren skaber forudsætningerne for, at de studerende er deltagende og medansvarlige. De studerende arbejder undersøgende, eksperimenterende og afprøvende. Undervisningen inspirerer til kreativitet og indsætter de studerende som medskabende i forhold til form og indhold. Intentionen er, at de studerende gennem den medskabende rolle får rum til at komme med input og "opfinde" nye måder at forstå og løse problemer i praksis på.
Playful (motiverende og sjov)	Underviseren skaber et uhøjtideligt rum, hvor underviser og studerende trygt og sikkert kan åbne sig, lege og have det sjovt med hinanden. Den rare stemning skaber en motiverende og fri atmosfære, hvor de studerende kan grine af sig selv og hinanden. Intentionen er, at de studerende kan udfolde deres kreativitet og tilegne sig fagenes indhold uden at føle sig bange eller pressede, når noget er svært.

Tabel 1. *Definitioner af undervisningstilgange.*

At identificere delaspekter

Et fænomen er ofte komplekst og mangesidigt. Playful Learning handler ikke bare om det konkrete møde mellem underviser og studerende, men også om, hvordan underviseren (og de studerende) opfatter det, der skal læres, hvordan man lærer, hvordan relationen mellem underviser og studerende skal være, hvordan forholdet mellem fokus på faglighed og trivsel er osv. Alle disse delaspekter af, hvordan undervisning foregår, og hvad man opfatter som vigtigt i god undervisning, vil typisk være forbundne og afhængige af en grundlæggende opfattelse.

Delaspekterne er relevante, når man skal forstå, hvad man undersøger, men de er også relevante, fordi de kan bidrage til at forstå og beskrive forskelle mellem forskellige tilgange til fænomenet. Og ofte vil forskellige personer være stærke i forskellige aspekter af et fænomen. Nogle vil måske undervise med legende tilgange, hvor der er fokus på kroppen, andre vil være mere optaget af at få de studerende til at være skabende med materialer, og andre igen vil have fokus på at skabe grundlag for eksperimenterende praksisser.

Når man skal udvikle et spørgeskema, er det derfor vigtigt at identificere, hvad et givent fænomen eller en given opfattelse kan bestå af (Reimer og Sortkær, 2017). Identificering af delaspekter vil ofte foregå, som det gjorde i dette projekt; som en integreret del af afgrænsningen af undersøgelsesobjektet og sideløbende med, at man udvikler spørgsmål, sådan som vi lægger op til i figur 1.

I tabel 2 gengiver vi en oversigt over centrale delaspekter af undervisningstilgange. Disse delaspekter udviklede vi som sagt i en proces, der vekslede mellem at definere fænomenet, formulere spørgsmål og identificere delaspekter, og de blev ændret og tilpasset på baggrund af de afprøvninger, som vi foretog af spørgeskemaet undervejs. Det er således først ved udarbejdelsen af denne artikel, at vi er i stand til at formulere en samlet oversigt.

De korte beskrivelser yder naturligvis ikke delaspekterne fuld retfærdighed, men skal læses i sammenhæng med de øvrige delaspekter og i modsætning til de øvrige undervisningstilgange.

DELASPEKT	**INSTRUKTIVISTISK**	**CASEBASERET**	**PLAYFUL** (undersøgende)	**PLAYFUL** (motiverende)
Primære artefakter	Tavle, projektor, papir, skriveredskaber.	Casebeskrivelser.	Materialer til at tegne, modellere, bygge, lege med, der fremmer kreativ afprøvning.	Materialer, der er uvante, overraskende, sjove.
Rum	Underviseren er placeret centralt, de studerende sidder ved borde i rækker eller grupper.	Underviseren bevæger sig mellem grupper af studerende.	Rummet ændres løbende alt efter aktiviteterne. Ofte foregår undervisningen uden for klasselokalet.	Rummet organiseres, så de studerende føler sig hjemme og trygge ved hinanden.
Roller og relationer	Underviseren taler, studerende tager noter, studerende deltager i klassesamtaler.	Studerende undersøger cases, studerende disku-terer teori ud fra cases, underviseren vejleder.	Studerende er med til at skabe undervisningen, studerende og underviseren udvikler aktiviteter sammen.	Underviseren har ansvar for, at de studerende er trygge, de studerende får plads til at lege og udfolde sig.

DELASPEKT	INSTRUKTIVISTISK	CASEBASERET	PLAYFUL (undersøgende)	PLAYFUL (motiverende)
Formål	De studerende skal tilegne sig teorier og metoder, som de siden kan bruge i praksis.	De studerende skal få erfaringer med at forstå praksis ud fra teori og metoder.	De studerende skal få erfaringer med at deltage i en undersøgende, skabende og uforudsigelig praksis.	De studerende skal få erfaringer med, hvordan legende tilgange kan skabe tryghed og motivation.
Faglighed	Faglighed er at have overblik over og tilegne sig fagets teorier og metoder.	Faglighed er at kunne anvende teorier og metoder.	Faglighed er at kunne agere undersøgende, eksperimenterende og reflekterende i praksis.	Faglighed er at have overblik og kunne anvende teorier og metoder.
Læringsteori	Man lærer gennem at læse og lytte til veltilrettelagte og systematiske gennemgange af teori og metoder og afprøve dem i kontrollerede sammenhænge.	Man lærer gennem at undersøge, reflektere over og diskutere praksis med udgangspunkt i teorier og metoder.	Man lærer gennem at samarbejde om at prøve sig frem, eksperimentere, undersøge, og ved at være kreativ og åben for aktiviteter, tanker og ideer, der kan forekomme fremmedartede.	Man lærer, når man føler sig tryg, glad og motiveret, og når aktiviteterne er varierede.

Tabel 2. *Delaspekter af undervisning med angivelse af forskellige tilganges primære måde at realisere delaspektet på.*

At formulere og formatere spørgsmål og mulige svar

Et spørgeskema består af spørgsmål, som man ønsker, at respondenten skal forholde sig til. Ofte er det, som man vil vide noget om, ikke noget, som man kan spørge direkte til. Det skyldes enten, at det er et såkaldt latent fænomen (det vil sige, at det ikke kan iagttages, men ligger bag det, som fremtræder), eller at det er så komplekst, at det må deles op. En undervisningstilgang er kendetegnet ved både at være latent og kompleks. Man kan ikke gå ind i et undervisningslokale og umiddelbart udnævne undervisningstilgangen. Den kommer til syne gennem praksis, og den vil oftest bestå af træk fra flere teoretisk adskilte praksisser.

Undervisningstilgangen vil komme til syne gennem måden, hvorpå rummet organiseres, de anvendte materialer, relationen mellem undervisser og studerende og så videre, sådan som vi har beskrevet det i tabel 2 om delaspekter af undervisningspraksisser.

Man bliver derfor nødt til at stille flere spørgsmål for at få afdækket, hvordan de forskellige delaspekter er fordelt, og for at kunne udpege nogle praksisser, som i særlig grad hører til en given undervisningstilgang. En almindelig måde at formulere spørgsmålene på er at spørge, om respondenten er enig i udsagn eller udfører handlinger, som er udtrykt i en række udsagn.

Opgaven består derfor i at formulere udsagn, som samlet set beskriver det fænomen, som man ønsker at afdække (Krosnick & Presser, 2010).

Når man skal formulere sådanne udsagn, kan man i teorien tage udgangspunkt i sin teori og sin definition af fænomenet og på den baggrund formulere udsagnene. Men sådan fungerer det sjældent i praksis, for selv hvis man har en klar forestilling om, hvad man vil måle, vil det typisk vise sig, at det ikke var alt, som man faktisk havde tænkt igennem. Desuden vil der ofte være en meget lang række udsagn, som man kan sige, hvis man er enig i en given opfattelse eller udfører en given aktivitet. Vi valgte derfor at prøve at komme dybere ned i vores egen forståelse af, hvad de fire undervisningstilgange kunne bestå i, ved at forsøge at formulere en lang række af udsagn, som vi mente kunne udsiges af undervisere, som udøvede de forskellige tilgange.

Vores mål var at formulere en lang række af udsagn, som vi vurderede ville kunne udsiges af en underviser, som underviste med henholdsvis en instruktivistisk, en casebaseret, en Playful (deltageraktiv og undersøgende) og en Playful (motiverende og sjov) tilgang. Det var et forsøg på at formulere, hvordan det helt konkret vil se ud, når man udøver en given praksis eller har en given holdning. Derigennem udfoldede vi altså fænomenet gennem konkrete praktiske udsagn, og det arbejde medvirkede til, at vi i denne artikel mere detaljeret kan beskrive, hvordan delaspekter af de forskellige tilgange arter sig.

Vi oprettede et regneark, hvori vi skrev udsagn ned, som vi udviklede på baggrund af brainstorme, vi præsenterede dem for kolleger og ambassadører og tilføjede og slettede på den baggrund, vi samlede udsagn, der handlede om det samme, vi interviewede undervisere om deres praksis, vi brainstormede igen, og vi afprøvede igen og så videre. Undervejs forsøgte vi at skabe ensartethed på tværs af undervisningstilgangene, fx ved at udarbejde udsagn, der modsvarede udsagn, som passede til andre tilgange, således at vi eksempelvis for alle fire tilgange formulerede udsagn om materialer, som man som underviser typisk benytter.

Når man undersøger en effekt af et givent fænomen – i vores tilfælde Playful Learning – så kan man ubevidst eller bevidst have en forestilling om, at det undersøgte fænomen er bedre eller rigtigere end andre fænomener. Og på den baggrund kan man have en tendens til at formulere udsagn, der stemmer med den forestilling, på en mere positiv måde. Det er af flere grunde ikke hensigtsmæssigt, blandt andet fordi respondenterne så vil blive påvirket til i højere grad at vælge disse udsagn, så man ikke får en retvisende beskrivelse af fordelingen.

Derfor forsøgte vi at være meget opmærksomme på at formulere udsagnene, så der ikke eksplicit eller implicit var en undervisningspraksis, der bliver fremstillet normativt bedre end de øvrige. Vores mål var at formulere udsagn inden for alle fire tilgange, som vi alt andet lige selv ville være tilbøjelige til at finde fornuftige og hensigtsmæssige.

Når man formulerer udsagn, er det nødvendigt, at udsagnene følger en række principper, der sikrer, at formen ikke betyder, at respondenten bliver i tvivl om, hvad hun skal svare. Disse principper går igen i metodelitteratur om udarbejdelse af spørgeskemaer (fx Groves et al., 2009; Olsen, 2006):

- kun ét indhold i hvert udsagn
- enighed om, hvad et udsagn betyder
- dækkende udsagn
- udsagn relaterer sig til ét underliggende fænomen, ikke flere (fx vil mange undervisningstilgange indebære, at læreren fortæller eleverne om teori)
- udsagn, som ikke alle er enige (eller uenige) i, og hvor der vil være så stor variation som muligt.

Når man står tilbage med et (for) stort antal udsagn, er spørgsmålet, hvordan man vil bede respondenterne forholde sig til dem.

I tidligere undersøgelser af underviseres praksis og holdning til undervisning, havde vi erfaret, at undervisere har en tendens til at give udtryk for, at de er enige i eller udfører aktiviteter, der er ganske forskellige og udtryk for meget forskellige opfattelser. Dette er især et problem, når man (som vi) har forsøgt at formulere udsagn, der stiller de fire undervisningstilgange i det bedst tænkelige lys.

Derfor valgte vi oprindeligt at benytte et spørgeformat, som var inspireret af Q-metoden (Stephenson, 1953), hvor respondenten ikke kan være (lige) positiv overfor alle udsagn, men tvinges til at prioritere mellem disse. Helt konkret samlede vi i vores pilotundersøgelse (se det følgende afsnit: Afprøvning af spørgeskema) en liste på 16 udsagn, der repræsenterede de fire identificerede undervisningspraksisser – fire fra hver tilgang.

Respondenten fik til opgave at rangere disse udsagn. Gennem interviews og skriftlige tilbagemeldinger fra respondenterne blev det tydeligt, at det var en belastende opgave at rangere så mange udsagn i forhold til hinanden. De gav blandt andet udtryk for, "at det var en sær oplevelse at skulle rangere udsagn, som de alle anså for vigtige og meningsgivende" (skriftlig respondentfeedback modtaget forår 2022).

I vores endelige spørgeskema valgte vi derfor at præsentere respondenten for fire udsagn ad gangen, som skulle rangeres, alt efter hvad respondenten var mest enig i, se et eksempel i figur 2. Hvert udsagn repræsenterede én af de fire identificerede undervisningspraksisser.

Figur 2. *Eksempel fra spørgeskemaet, hvor respondenten skal rangere fire udsagn.*

Afprøvning af spørgeskema

Endelig skal spørgeskemaet afprøves. Det gjorde vi løbende helt fra starten, hvor vi diskuterede vores ideer med forskerkolleger og undervisere. Undervejs gjaldt det enkelte items og formuleringer samt svarskalaer, mens det hen mod slutningen af processen i højere grad var det samlede spørgeskema, som vi testede. Den løbende afprøvning var således med til at give os input til alle de tre andre faser (jf. figur 1).

Det var særligt tre forhold, som vi testede:

For det første var det helt centralt, at vores påstande var i overensstemmelse med vores definition af det fænomen, som vi ønskede at indfange. Denne del af afprøvningen er beskrevet ovenfor.

For det andet ønskede vi at teste, om vores formuleringer var forståelige og blev forstået som intenderet. For at teste dette udførte vi en række pilottest, hvor vi lod respondenter besvare spørgeskemaet, mens én fra vores forskergruppe sad ved siden af og gennemførte et interview (se Olsen, 2006). Fokus var her på respondentens umiddelbare forståelse af spørgsmålene, og hvilke tanker respondenten gjorde sig, mens spørgeskemaet blev besvaret. Et eksempel herpå er udsagnet: "Feedback fra de studerende er afgørende for, at jeg kan tilpasse min undervisning, så de studerende får optimale læringsmuligheder."

Under gennemgangen med respondenten blev vi opmærksomme på feedback som et bredt begreb, der kan foregå på mange måder. Vi forsøgte derfor at nuancere "feedback" ved at lave flere udsagn, som omhandlede forskellige feedbackformer (fx formel feedback, uformel feedback, feedback gennem aflæsning af de studerendes fysiske reaktioner på aktiviteter osv.). Endvidere var formuleringen om optimale læringsmuligheder for ukonkret og forudsatte, at underviserens mål var at skabe læringsmuligheder. Udsagnet endte med følgende form: "Jeg giver de studerende en medskabende rolle som producenter af undervisningen ved at give plads til deres input (i forhold til opgaveløsning, forløb og indhold, arbejdsformer)."

For det tredje gennemførte vi endnu en pilottest, hvor 216 undervisere på pædagog- og læreruddannelserne i Danmark besvarede en udgave af spørgeskemaet. Dette gav dels en række skriftlige kommentarer, som både angik spørgeskemaets form og ordlyd, men også og især angik tilbagemeldingerne om den valgte metode, som tvinger respondenten til at rangordne en række udsagn. Dette metodiske greb viste sig at være uvant og udfordrende for respondenterne. Tilbagemeldingerne medførte en række ændringer, fx at vi justerede formatet, så respondenten kun skulle rangordne fire udsagn ad gangen i stedet for 16.

Denne pilottest blev også brugt til at teste besvarelsernes statistiske fordelinger. Vi testede blandt andet, om der var tilstrækkelig varians mellem de enkelte spørgsmål (alle skal helst ikke svare det samme), og om der var tilstrækkelig samvarians mellem spørgsmålene: Vil en respondent, der erklærer sig enig i fx det instruktivistiske udsagn ved ét spørgsmål, ligeledes tendere til at være enige i de øvrige spørgsmåls instruktivistiske udsagn?

Disse tre typer af pilottest medførte både større og mindre justeringer af spørgeskemaet. Derudover foregik der samtidig en række andre test i form af diskussioner med kollegaer, samtaler med studerende, læsning af artikler, deltagelse i konferencer og workshops. Alle disse møder fik indvirkning på den konkrete udformning af spørgeskemaet og medførte ligeledes justeringer af spørgeskemaet i større og mindre grad (4).

Diskussion

Formålet med artiklen har været at give læseren et indblik i, hvordan vi meningsfuldt er kommet frem til at kunne undersøge tilblivelsen og eksistensen af fænomenet Playful Learning i de undervisningspraksisser, der eksisterer på landets pædagog- og læreruddannelser. Undersøgelsen er først ved at nå i mål med selve dataindsamlingen, som er foregået fra marts 2022 til maj 2023 gennem i alt tre runder, hvor vi har fået alle ansatte undervisere på landets pædagog- og læreruddannelser til at besvare spørgeskemaet. Resultaterne af selve spørgeskemaundersøgelsen er ikke i fokus i denne artikel, men vil blive præsenteret fyldestgørende i kommende artikler.

Alligevel er enkelte indledende analyser særdeles relevante for denne artikel, og vi vil kort præsentere dem i det følgende. Udarbejdelsen af spørgeskemaet bygger på den tese, at der eksisterer fire typer af undervisningspraksis. Vores statistiske analyser af undervisernes besvarelser understøtter denne tese ved at indikere, at hver af de fire typer af undervisningspraksis opnår en vis tilslutning fra undervisere. Samtidig ser vi, at en given underviser *har en tendens til* at hælde mere til én af typerne end de andre.

Endelig antyder vores analyser, at undervisere sjældent kun benytter enten den ene eller den anden type praksis, men har en praksis, der er sammensat af alle fire typer undervisningspraksis.

Udviklingen af spørgeskemaet og resultaterne af disse indledende statistiske analyser, garanterer ikke, at vi rent faktisk indfanger fænomenet Playful Learning i al dets kompleksitet, men bestyrker os i, at vi har udviklet et spørgeskema, der kan differentiere mellem fire typer undervisningspraksis, som eksisterer på landets pædagog- og læreruddannelser.

I denne artikel har vi præsenteret en model for udvikling af spørgeskemaer. Den fremhæver den ikkelineære proces, som reelt har fundet sted. Tidligere har vi i vores refleksioner over arbejdet med at udvikle spørgeskemaer indimellem oplevet det som næsten pinligt, at vi ikke havde gjort arbejdet grundigt nok fra starten, fordi vi ikke havde en definition og en forståelse af delaspekter på plads, før vi gik i gang med at udvikle spørgsmål. Men i dag har vi erfaring fra en lang række projekter, også store internationale projekter, hvor vi har deltaget i og været vidne til processer, der på mange måder ligner den, som vi beskriver i denne artikel. Vi er derfor af den overbevisning, at der er tale om en almindelig praksis, som også bør være en anerkendt praksis. Vi har i denne artikel argumenteret for, hvorfor det bør være sådan.

Artiklen forsøger således ikke at beskrive en eksemplarisk proces, men skal snarere læses som et ærligt og realistisk billede af, hvor rodet og ikkelineær en proces, det ofte er at udvikle spørgsmål til at indfange komplekse fænomener. Vi håber, at artiklen vil bidrage til en gennemsigtighed i denne centrale og kritiske del af den kvantitative forskning, som udviklingen af spørgeskemaet ofte er.

Det er ikke sikkert, at resultatet er det bedst mulige til at måle effekten af Playful Learning-programmet på landets professionshøjskoler, men vi føler os ret sikre på, at med spørgeskemaet og de definitioner og beskrivelser, som det har givet os anledning til at udvikle, er vi nået et stort skridt nærmere. Om ikke andet, så fordi andre kan tage udgangspunkt i disse tanker og kritisere og forbedre dem.

Slutnoter

1. https://books.google.com/ngrams/graph?content=playful+learning&year_start=1800&year_end=2019&corpus=en-2019&smoothing=1
2. https://playful-learning.dk/om-programmet
3. Virksomheden Rambølls rapporter er naturligvis skrevet af mennesker, men det fremgår ikke af rapporterne, hvem der har stået for arbejdet.
4. Vi bringer ikke det endelige spørgeskema i artiklen, men deler det hjertens gerne, hvis læseren måtte være interesseret.

Litteratur

Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York, NY: Macmillan.

Dillman, D.A., Smyth, J.D. & Christian L.C.M. (2009). Internet, Mail, and Mixed-Mode Surveys – The Tailored Design Method. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Elbroe, C. & Poulsen, M. (2015). Hold i virkeligheden – statistik og evidens i uddannelse. København: Hans Reitzels Forlag.

Fougt, S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T. & Misfelt, M. (2022). Scenariedidaktik på tværs af roller, ting, tid og rum. I Fougt, S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T. & Misfelt, M. (red.). Håndbog i scenariedidaktik (s. 43-62). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Groves, R.M., Fowler, F.J., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2009). Survey Methodology. (2. udg.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Hansen, N.H.M., Marckmann, B., Nørregård-Nielsen, E., Rosenmeier, S.L. & Østergaard, J. (2015). Spørgeskemaer i virkeligheden. (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, H. & Rørbæk, L.L. (2022). Smoothing the path to practice: Playful learning raises study happiness and confidence in future roles among student teachers and student ECE teachers, Studies in Educational Evaluation, 74.

Karoff, H.S. (2013). Play practices and play moods. International Journal of Play, 2(2), 76-86.

Krosnick, J. & Presser, S. (2010). Question and questionnaire design. I Marsdan, P.V. & Wright, J.D. (red.). Handbook of Survey Research. Bingley: Emerald.

Lyager, M., Heiberg, T. & Lehmann, S. (2020). PlayBook 1. Aalborg: Bording.

Madsen, B.S. (2008). Statistik for ikke-statistikere. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Malchow-Møller, N. & Würtz, A. (2011). Indblik i statistik – for samfundsvidenskab. København: Hans Reitzels Forlag.

Olsen, H. (2006). Guide til gode spørgeskemaer. København: SFI.

Rambøll Management Consulting (2019). Baseline Evaluation of the Playful Learning Programme. København: Rambøll Management Consulting.

Reigeluth, C.M. & Carr-Chellman, A.A. (2009). Instructional-Design Theories and Models, Volume III: Building a Common Knowledge Base. New York, NY: Routledge.

Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I Engsig, T.T. (red.). Empiriske undersøgelser og metodiske greb. København: Hans Reitzels Forlag.

Schrøder, V., Jørgensen, H.H. & Skovbjerg, H.M. (2022). Socio-materielle sammenfiltringer med legekvaliteter i playlab. Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), 15(26).

Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2021). Legekvaliteter. Udvikling af et begreb om det legende i lærer-og pædagoguddannelsen. Tidsskriftet Læring og Medier, 14(24).

Sproule, L., Walsh, G. & McGuinness, C. (2021). Signalling playfulness: disguising work as play in the early years' classroom, International Journal of Play, 10(3), 228-242.

Stephenson, W. (1953). The Study of Behavior; Q-technique and its methodology. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Walsh, G. & Fallon, J. (2019). 'What's all the fuss about play'? Expanding student teachers' beliefs and understandings of play as pedagogy in practice. Early Years: An International Journal of Research and Development, 41(4), 396-413.

Kim Holflod
Adjunkt, Institut for Pædagoguddannelse,
Københavns Professionshøjskole
Postdoc, DPU, Aarhus Universitet

Legeeksperimenter, refleksionsværksteder og fårehyrder:

Perspektiver på evalueringsmetoder i designbaseret forskning om udvikling af legende undervisning.

I denne reflekterende artikel undersøger og diskuterer jeg evalueringsmetoder i designbaserede forskningsprojekter med afsæt i kollaborativ og iterativ udvikling og evaluering af legeeksperimenter til undervisning ved pædagog- og læreruddannelsen. Disse eksperimenter er i nærværende projekt evalueret på to måder: For det første gennem kollaborative refleksioner og kvalificeringer i forskellige uddannelseskontekster med henblik på at udvikle legeformater. For det andet som iterative vurderinger af disse formater af praksiseksperter.

I artiklen fremstiller jeg de to tilgange som 1) refleksionsværksteder som evalueringsmetode til kollaborativ udvikling og 2) fårehyrdning som designkvalificerende ekspertvurderinger. Til sidst diskuterer jeg praktiske anvendelsesmuligheder og metodologiske implikationer ved praksisnære og iterative evalueringsmetoder i designbaseret forskning om legende undervisning.

Nøgleord: evaluering; designbaseret forskning; legende uddannelse; uddannelsesforskning; dialogisk design

Introduktion og kontekst

Af en række nyere forskningsstudier og -overblikke fremgår det, at legende videregående uddannelse er et forsknings- og praksisfelt i udvikling. Det har som mål at fremme undervisning og uddannelse gennem fx eksperimenterende, kreative, æstetiske og kunstneriske læreprocesser med teoretisk og filosofisk forankring i legs kvaliteter (Boysen et al., 2022; Holflod, 2022b; Jensen et al., 2021; Nørgård et al., 2017; Nørgård & Moseley, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021).

Legende tilgange i videregående uddannelse er ofte orienteret mod at projicere essensen af eller karakteristika fra leg ind i læringsaktiviteter og -kontekster.

Det handler fx om at indgå i åbne, usikre og eksperimenterende processer eller fagligt arbejde med kreative, undersøgende og æstetiske perspektiver (Holflod, 2023c; Nørgård, 2021; Sicart, 2014; Skovbjerg & Jørgensen, 2021).

I forskningsprogrammet Playful Learning Research Extension er der udgivet flere forskningsoverblikke, der blandt andet peger på, at sammenkoblingen af legende tilgange og formel uddannelse er udfordrende og krævende (Boysen et al., 2022; Holflod, 2022a; Jensen et al., 2021; Jørgensen et al., 2021). Legende videregående uddannelse er som anvendt forskningsfelt præget af pædagogiske og didaktiske interventioner og eksperimenter, men det er udfordrende at evaluere interventioner med opmærksomhed på uddannelsers kompleksitet (Brown, 1992).

Derfor kan design og udvikling af legende pædagogik, undervisning og uddannelse nødvendiggøre kollaborative og iterative evalueringspraksisser (Dancu et al., 2011) for at udvikle og styrke sammenhænge mellem legende perspektiver og uddannelse såvel som mellem forskning og praksis (Boysen et al., 2022; James, 2022; King, 2018). I denne artikel undersøger jeg derfor evalueringsmetoder, som dels medtænker deltagere fra praksis som epistemiske partnere (Estalella & Criado, 2018), dels tilgår evalueringer af legeeksperimenter med inspiration fra "dialogisk designkultur" (Holflod, 2022c; Manzini, 2018).

Målet med dette er at modne og skærpe anvendelighed og relevans af legeeksperimenter i uddannelsespraksis gennem tæt og iterativt samarbejde med praktikere fra videregående uddannelser. Begrebet "legeeksperimenter" anvendes i denne artikel om designeksperimenter i uddannelse.

De er interventioner, som jeg i samarbejde med undervisere har udviklet med afsæt i perspektiver fra legende videregående uddannelse.

I artiklen tematiserer jeg kollaborative og iterative evalueringsmuligheder forbundet med legeeksperimenter i videregående uddannelse og eksemplificerer det gennem parafraseringer af empirisk materiale fra tværprofessionel udvikling og evaluering. Dette materiale stammer fra mit samarbejde med undervisere og konsulenter om at udvikle legeeksperimenter til tværprofessionelle uddannelsesaktiviteter mellem pædagog- og læreruddannelsen med viden fra legeforskning, didaktisk design og professionsuddannelse.

Jeg har efterfølgende faciliteret samarbejder og workshops med undervisere i både nationale og internationale undervisningskontekster. Målet har været en kollaborativ evaluering og videreudvikling af legeeksperimenterne (Holflod, 2023d; Holflod & Berg, 2022).

Målet med denne artikel er med afsæt i metodologiske og anvendelsesorienterede perspektiver på evaluering i designbaseret forskning samt praksisnære eksempler at reflektere over og fremskrive metoder til at evaluere legeeksperimenter og videreudvikle dem som robuste legeformater. Et format er her et udvidet legeeksperiment, og formatet udfolder eksperimentets kontekstuelle og situationelle vilkår, teoretiske og empiriske belæg samt operationelle perspektiver. Denne artikel skal derfor læses som en metodologisk, reflekterende artikel, som omhandler praktiske og evalueringsmæssige implikationer samt teoretiske opmærksomhedspunkter ved designbaseret forskning (Yan, 2020).

Artiklen bidrager dermed til forskningsfeltet om legende videregående uddannelse (på engelsk: playful higher education), og hvordan det kan evalueres praksisnært, og til aktuelle metodologiske diskussioner om at evaluere designbaseret forskning på uddannelsesområdet. Artiklen retter sig mod at besvare følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan vi iterativt og kollaborativt evaluere legeeksperimenter i legende videregående uddannelse – og hvilke anvendelsesmuligheder og implikationer har det for teoriudvikling og praktisk kvalificering af interventioner i designbaseret forskning?

I artiklen indleder jeg med at rammesætte evalueringsperspektiver i designbaseret forskning og designeksperimenter i videregående uddannelse. Herefter fremstiller jeg tilgange til designbaseret forskning fra mit forskningsprojekt, et ph.d.-projekt mellem 2020 og 2023, og udfolder derfra konkrete metodiske greb i form af *kollaborative refleksionsværksteder i variable testmiljøer samt iterative vurderinger af praksiseksperter* som designkvalificerende evalueringer.

I artiklens analytiske afsnit viser jeg, hvordan et legeeksperiment, som er udviklet og afprøvet i tværprofessionelle uddannelseskontekster, kan kvalificeres gennem refleksionsværksteder. Herefter udfolder jeg, hvordan legeeksperimentet udvikles som et legeformat gennem dialog med praktikere, der til sidst er med til at kvalificere legeformaterne gennem iterative ekspertvurderinger. I artiklens diskussion reflekterer jeg afslutningsvist over anvendelsesmuligheder og implikationer ved evalueringer af legeeksperimenter samt relationer mellem designprocesser, teoriudvikling og modning af interventioner.

Metodologiske anslag: perspektiver på evaluering i designbaseret forskning

I de sidste 20 år er designbaseret forskning blevet en fremtrædende tilgang i anvendt uddannelsesforskning med mål om at udvikle og innovere praktiske løsninger på autentiske problemer gennem kollaborative og iterative processer (Anderson & Shattuck, 2012; Holflod, 2022c). Designbaseret forskning er en fleksibel metodologi, der forener designeksperimenter, teoriudvikling og praksisinnovationer med henblik på at adressere ofte komplekse problemstillinger i uddannelse (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019).

Designeksperimenter er her centrale elementer (Brown, 1992; Design-Based Research Collective, 2003), hvor testning og evaluering af dem kan bevæge sig mellem kvalitative og kvantitative metoder samt formative og summative evalueringsformer. Hensigten er at undersøge et givent designs (fx didaktisk design, pædagogisk eksperiment eller uddannelsesdesign) robusthed og sammenhæng med dets både praktiske og teoretiske mål (Easterday et al., 2014). Wang og Hannafin (2005) beskriver designbaseret forskning som 1) pragmatisk, 2) "grounded", 3) interaktiv, iterativ og fleksibel, 4) integrativ og 5) kontekstuel. I et evalueringsperspektiv er det blandt andet væsentligt, at designbaserede forskningsprocesser betoner kollaborative relationer mellem forskere og praktikere som afgørende aspekter i skabelsen af potentielle forandringer i praksis (Christensen et al. 2012; Design Based Research Collective, 2003). Det implicerer nære forbindelser mellem designprocesser og de kontekster, som forskningen udføres i (Wang & Hannafin, 2005).

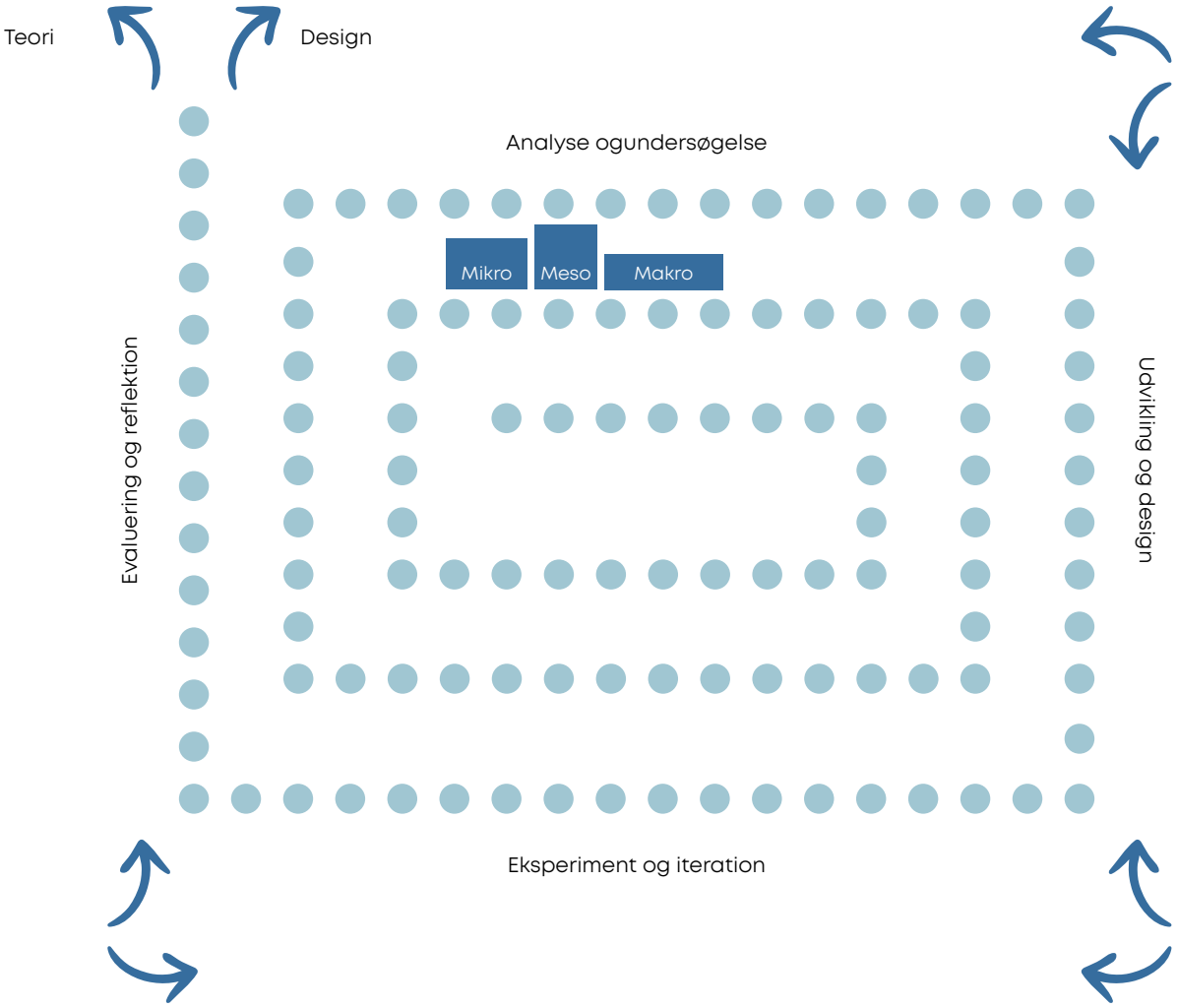
Designbaserede forskningsprojekter følger ofte forskellige modeller i forskning og udvikling – præget af faser med kontekst- og domæneundersøgelser, udvikling og design, eksperimenter og implementering samt evaluering og refleksion (se fx Christensen et al., 2012; Goff & Getenet, 2017; McKenney & Reeves, 2019).

Denne artikel er navnlig orienteret mod evaluerende og reflekterende processer i designbaseret forskning *efter* tentative afprøvninger af designeksperimenter. Det er et fællestræk i designbaseret forskning, at disse processer har konkluderende elementer med muligheder for både videnskabelige resultater, såsom teoretisk udvikling og designprincipper, og praktiske resultater såsom artefakter, pædagogiske formater og didaktiske design (Design-Based Research Collective, 2003: 6; Štemberger & Cencič, 2014: 68). Målet er her reflekterende og generaliserende med ambitioner om at udforske et givent designs eller eksperiments kvaliteter og robusthed samt dets mulige relevans for andre kontekster (Christensen et al., 2012: 14). I dette fremtræder imidlertid en videnskabelig fordring, hvad angår designbaseret forskning, om at tage ansvar for både forskningsmæssig og praktisk transparens og anvendelighed:

> **(...) the learning-sciences community needs to take responsibility for creating standards that make design experiments recognizable and accessible to other researchers, and for developing an infrastructure that can support summative evaluation**
> (Collins et al., 2004: 16).

Evalueringsprocesser i designbaseret forskning handler om at afprøve interventioner i naturalistiske kontekster for at danne robuste forståelser af dem med henblik på at kvalificere teoretiske bidrag (Design-Based Research Collective, 2003). Samtidig implicerer den nære relation mellem teori og praksis – mellem konkrete eksperimenter og teoriudviklende processer, at interventioner ikke i sig selv skaber teoretiske bidrag, og at teori uden praksisnærhed mangler såkaldt "proof of concept" (Easterday et al., 2016: 131). Barab & Squire diskuterer i forlængelse af dette, at det ikke er tilstrækkeligt i designbaseret forskning at demonstrere lokal og praksisnær anvendelse: "Design scientists must draw connections to theoretical assertions and claims that transcend the local context" (Barab & Squire, 2004: 8).

Denne artikel er baseret på et treårigt designbaseret forsknings- og udviklingsprojekt på tværs af pædagog- og læreruddannelsen i forbindelse med mit ph.d.-forløb (2020-23) – med forskellige selvstændige studier, talrige didaktiske design og adskillige legeeksperimenter. I projektet praktiserer jeg designbaseret forskning som en kollaborativ, integrativ og grundlæggende relationel metodologi præget af nært samarbejde med praktikere og multiple metoder i undersøgelser og dokumentation (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019; Wang & Hannafin, 2005). I projektet visualiserer og operationaliserer jeg desuden designbaseret forskning som fire forskellige – både rekursive og iterative – faser, som illustreres i figur 1 (Holflod, 2023d).



Figur 1. *Visualisering af processer og faser.*

I denne artikel fokuserer jeg på evaluerende og reflekterende processer, hvor jeg sammen med praktikere har undersøgt og diskuteret indledende afprøvninger og iterationer af legeeksperimenter i tværprofessionelle undervisningsforløb. Disse kollaborative evalueringsprocesser – på tværs af forskning og praksis – har bidraget til at understøtte teoriudvikling om legende videregående uddannelse såvel som konkret modning og kvalificering af legeeksperimenter.

Når interventioner udvikles i designbaseret forskning, er kollaborative evalueringer og refleksioner ofte uformelle, kontinuerlige og formative (McKenney & Reeves, 2019: 161-62). I denne artikel tematiserer jeg i stedet målrettede og formaliserede evalueringer til at undersøge og styrke gennemførte legeeksperimenter.

Denne formalisering tilgår jeg i projektet ved at afprøve og evaluere projektets legeeksperimenter i forskellige uddannelseskontekster med både formative og summative elementer for at skabe viden om deres indvirken på både praktiske og teoretiske mål (Easterday et al., 2014: 321).

McKenney og Reeves (2019) argumenterer for, at evaluering i designbaseret forskning kan forstås som alpha-, beta- og gammatestning af designinterventioner. Alphatestning handler om indledende vurderinger af designidéer for at fastslå robusthed og gennemførbarhed, mens betatestning undersøger et eksperiments lokale anvendelighed og kontekstuelle betingelser. Gammatestning handler om at bestemme dets effekter og virkninger (McKenney & Reeves, 2019: 167-68).

I dette perspektiv udfolder jeg i artiklen navnlig *gammatestning*, da jeg fremstiller og diskuterer nye kollaborative afprøvninger og evalueringer af eksperimenter, som allerede er foretaget i undervisningsforløb på tværs af pædagog- og læreruddannelsen. Cobb et al. (2003) plæderer for, at nye forståelser og designmuligheder kan manifestere sig gennem iterative designprocesser med deltagere fra praksis. Jeg tilgår designbaseret forsknings- og udviklingssamarbejde mellem forskning og praksis som dialogiske fællesskaber (Holflod, 2022c), hvor udvikling og evaluering af legeeksperimenter muliggøres i dynamiske, flerstemmige, demokratiske og spændingsfyldte processer (Bakhtin, 1981; DiSalvo, 2022; Olesen et al., 2018).

Med afsæt i dialogisk tænkning og teori anvender jeg begrebet "dialogisk designkultur" (Manzini, 2018) om et relationelt foretagende mellem deltagere, hvor det er relationer mellem fænomener, der er ontologisk interessante – og i mindre grad fænomenerne i sig selv. Det implicerer, at viden og erfaring udvikles i sociale og dialogiske sammenfiltringer mellem multiple stemmer (såsom ideologier, tematikker, diskurser og værdier) som dynamisk og kontinuerlig betydningsdannelse. De videnskabsteoretiske orienteringer retter sig her mod dialogisk materialisme, hvor ikke alene deltagerne i evalueringskontekster påvirker fx designartefakter og eksperimenter, men hvor disse også gør noget ved og påvirker deltagerne (Shotter, 2013; Wegerif, 2022).

> I dialogisk designkultur anskues deltagerne, her både forskere og undervisere, som et kollaborativt udviklingsfællesskab. Jeg er her inspireret af eksperimentel etnografi og begrebet epistemisk samarbejde, hvor deltagere er ligeværdige samarbejdspartnere i fælles problematisering af felten, og hvor forskning og udvikling er kollaborativ i sin relationelle form samt eksperimenterende i sin omgang med at skabe viden sammen (Estalella & Criado, 2015: 3-4; Estalella & Criado, 2018: 6-11).

Evalueringsmetoder: variable testmiljøer og fagfællevurderinger af praksis

I denne artikel undersøger og reflekterer jeg over praksisnære, kollaborative og iterative evalueringsmetoder i designbaseret forskning. Jeg er her optaget af, hvordan interventioner med legeeksperimenter kan vurderes og modnes i tæt samarbejde mellem forskning og praksis og derigennem udvikles som legeformater.

I artiklen begrebsliggør og realiserer jeg kollaborativ evaluering og videreudvikling af legeeksperimenter gennem gammatestning og ekspertvurderinger på to forskellige måder: som refleksionsværksteder i variable tekstmiljøer og som fårehyrdning af legeformater. Et refleksionsværksted er i denne kontekst et kollaborativt evalueringsrum, hvor forskning og praksis sammen afprøver og reflekterer over en given intervention, et legeeksperiment.

Når jeg italesætter *variable testmiljøer*, handler det om, at jeg anvender denne evalueringsform til at afprøve, undersøge, problematisere og iterere eksperimenter på tværs af forskellige uddannelseskontekster med forskellige deltagende praktikere. På baggrund af disse tværkontekstuelle evalueringsprocesser og indsigter herfra har jeg efterfølgende sammenskrevet fælles diskussioner og kvalificeringer af eksperimenter til *legeformater* og anvendt fagfællevurderinger med praksiseksperter til at vurdere og styrke dem.

Min forskningshensigt med at anvende disse forskellige og komplementerende evalueringsmetoder er dels at undersøge og kvalificere legeeksperimenter og deres robusthed i forskellige kontekster, dels at udvikle legeformater som praktiske bidrag – og at skabe teoretiske indsigter i dialogiske designkulturer og epistemisk samarbejde med deltagerne (Estalella & Criado, 2018).

I de følgende afsnit udfolder jeg, hvad refleksionsværksteder i variable testmiljøer er, hvordan jeg har praktiseret dem, og hvordan jeg har inddraget praksiseksperter i fagfællevurderinger af legeformater. I dette designbaserede forskningsprojekt har jeg sammen med undervisere fra pædagog- og læreruddannelsen udviklet, gennemført og itereret talrige legeeksperimenter, og vi har processuelt reflekteret over de givne eksperimenters lokale anvendelighed, implikationer, styrker og svagheder.

I disse processer har vi vurderet, at nogle af legeeksperimenterne har vist sig særligt relevante for legende undervisning på tværs af pædagog- og læreruddannelsen med mål om at facilitere og styrke kommunikation, deltagelse, relationer og samarbejde. Det er de udvalgte eksperimenter, som er blevet ført videre ind i refleksionsværksteder. Disse værksteder har jeg tilrettelagt og gennemført i både nationale og internationale uddannelseskontekster med mål om at udforske og vurdere interventioner *gennem* interventioner sammen med fageksperter (undervisere, ledere og konsulenter) inden for legende videregående uddannelse.

Refleksionsværkstederne er sammenlignelige med fokusgrupper, som kvalitativ metode i designbaseret forskning – med mål om at artikulere, udfolde og kvalificere interventioner samt erfaringer med dem (McKenney & Reeves, 2019: 178-79). Det har desuden ligheder med *designcrits* (kortform for design critiques) som fælles evalueringer af designidéer og designinterventioner samt *akademiske designstudioer*, der med teoretisk afsæt i Donald Schön fokuserer på kollaborativ "refleksion-i-handling" (Cennammo & Brandt, 2012: 842-43).

Refleksionsværkstederne adskiller sig dog alligevel fra ovenstående, når både forsker og deltagere aktivt afprøver legeeksperimenter som afsæt for evaluering af dem. Jeg har konkret og generelt tilrettelagt refleksionsværkstederne som 1) introduktion til og afprøvning af et legeeksperiment, 2) fælles udforskning af eksperimentet gennem designspørgsmål og refleksions spørgsmål in situ og 3) afsluttende diskussion og kritik.

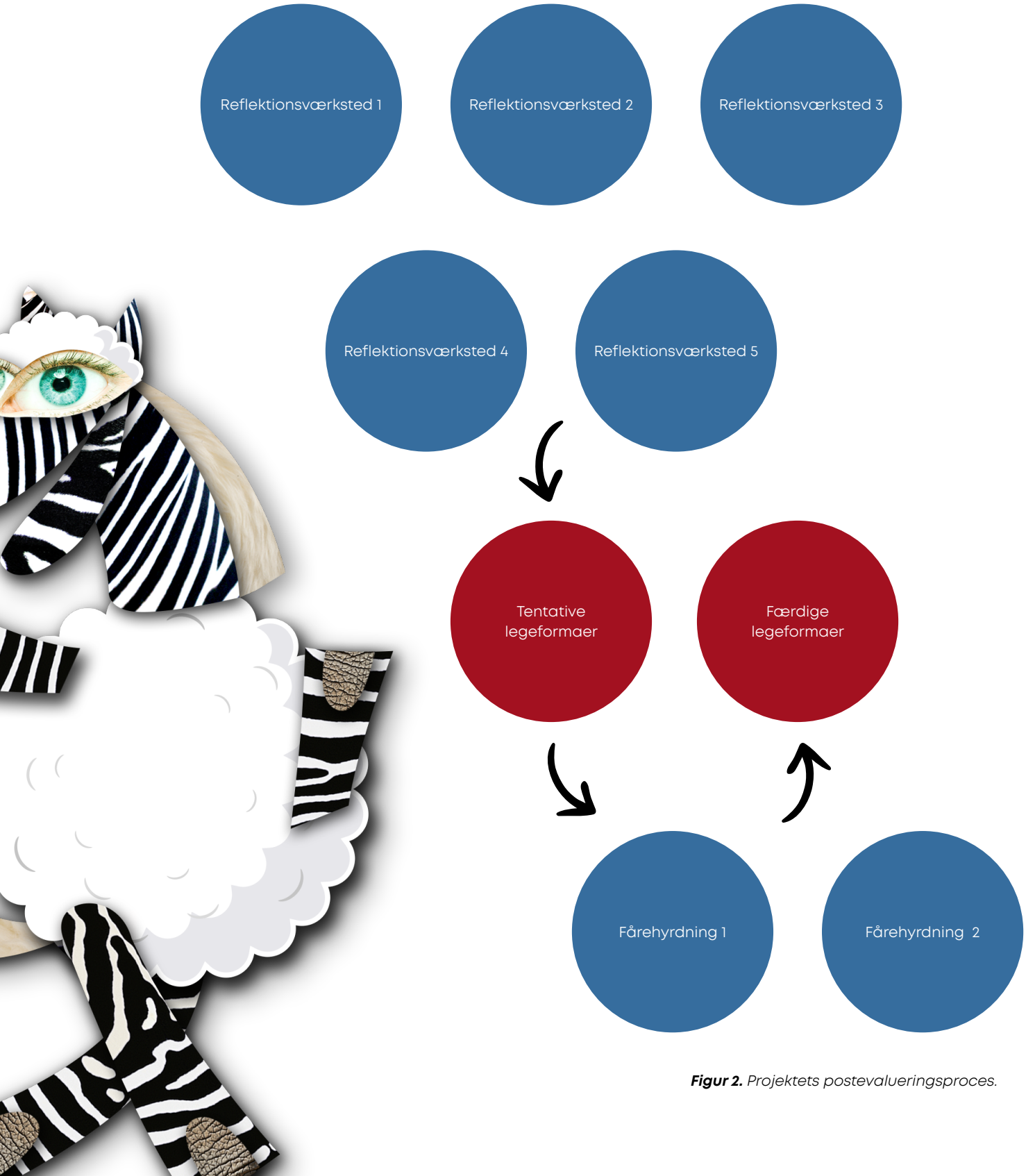
I denne artikel fokuserer jeg på et specifikt legeeksperiment, som senere er udviklet som legeformat til at illustrere og diskutere anvendte evalueringsformer i mit forskningsprojekt. Det pågældende legeeksperiment er ét blandt ni eksperimenter, der er udviklet som legeformater. Det hedder "Moodboards – symbolske repræsentationer og konstruktioner" (se bilag: Legeformat #1). Legeeksperimentet er først afprøvet i tværprofessionelle uddannelsesforløb med studerende.

Det er derfra genafprøvet og evalueret i to refleksionsværksteder i en dansk uddannelseskontekst i tværprofessionelle miljøer på en professionshøjskole (med 10 undervisere og konsulenter fra pædagog- og læreruddannelsen), og det er til sidst gennemført og evalueret i tre refleksionsværksteder i tværfaglige britiske universitetsmiljøer (med mellem 15-25 deltagende undervisere fra forskellige fagmiljøer) med designiterationer mellem hvert refleksionsværksted. Idet jeg undersøger legeeksperimentet i forskellige kontekster og testmiljøer, anskuer jeg processen som komparative designeksperimenter, hvor samme genstandsfelt undersøges i forskellige intervenerende kontekster (Krogh et al., 2015).

Gennem evaluerende processer i refleksionsværksteder har jeg sammen med praktikere diskuteret og kvalificeret legeeksperimenter for derefter at udfolde og materialisere det som et legeformat. Et legeformat er et pædagogisk format og designmønster (Goodyear, 2005), der adskiller sig fra et legeeksperiment ved at inkludere og fremskrive kontekstuelle, situationelle, refleksive, processuelle og designorienterede beskrivelser og diskussioner, som rækker ud over et legeeksperiments didaktiske fremstilling af, hvorfor og hvordan det udføres.

Legeformaterne er herfra formidlet til to fageksperter – en læringsdesigner i videregående uddannelse samt en forsker og udvikler i legende professionsuddannelse – med henblik på iterative ekspertvurderinger og mere summativ designkvalificering. Denne tilgang til evaluering er inspireret af *fårehyrdning* som udviklings- og evalueringsmetode, hvor eksperter fra praksis løsningsorienteret kommenterer og diskuterer designmønstre og -formater (Harrison, 2006). Her får forfatteren (fåret) feedback fra praksiseksperter (fårehyrder), der vurderer legeformaterne med henblik på afsluttende kvalificering og formidling. De valgte evalueringsformer er i dette projekt således iterative og formative evalueringer, refleksionsværksteder, der fører til mere summative og afsluttende evalueringer i form af fårehyrdning.

I både refleksionsværksteder og processer med fårehyrdning er det en central hensigt at inddrage relevante deltagere i evalueringerne for at udvikle og påvirke teoretisk og praktisk tænkning gennem indsigter og viden fra praksis. Den samlede proces for projektets evalueringer er visualiseret i figur 2.



Figur 2. *Projektets postevalueringsproces.*

I forskningsprojektet anvender jeg forskellige empiriske metoder – i tråd med designbaseret forskning som integrativ tilgang – til at producere viden om deltagernes perspektiver på legeeksperimenter. Til refleksionsværkstederne har jeg dels skrevet feltnoter som deltagende observatør, indsamlet skriftligt og visuelt materiale, som er produceret under værksteder (såsom beskrivelser, korte deltagerrefleksioner eller visuelt materiale i form af billeder af processer og produkter), samt lydoptaget (og efterfølgende transskriberet) evalueringssamtaler. I forbindelse med fårehyrdning hentes det primære empiriske materiale fra (mail) korrespondancer med tidligere nævnte fageksperter, fra deres kommentarer i dokumenter og fra annoteringer og refleksioner over kommentarer, hvilket er foregået i dynamiske dokumenter i Google Docs.

Billede 1. *Kollektive refleksioner.*

Med inspiration fra refleksiv tematisk analyse har jeg kodet det empiriske materiale og derfra konstrueret og udviklet temaer gennem dels deskriptive og interpreterende, dels semantiske og latente (Braun & Clarke, 2021) analysestrategier – eller med andre ord mellem specifikke empiridrevne og generelle teoridrevne tilgange (Brandi & Sprogøe, 2019: 74-75).

De efterfølgende afsnit i denne artikel og deres analytiske pointer er baseret på komparative læsninger og parafraseringer af det empiriske materiale. Først eksemplificerer jeg, hvordan dette projekts evalueringsmetoder har bidraget med designkvalificerende perspektiver på legende interventioner i videregående uddannelse. I første del fremstiller jeg, hvordan disse processer muliggør udviklinger fra enkeltstående legeeksperimenter gennem flere iterationer til mere fleksible og tværkontekstuelt vurderede legeformater og disses relationer til både robust teoriudvikling og modnede interventioner. I anden del udfolder jeg navnlig muligheder for at kvalificere eksperimenters form og indhold gennem fårehyrdning som iterative ekspertvurderinger af praktikere.

Erfaringer fra refleksionsværksteder som kollaborativ udviklings- og evalueringsmetode

Det kan være udfordrende at indkredse og evaluere legs kvaliteter i uddannelsessammenhænge (Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Nørgård et al., 2017)

og samtidig udvikle robuste interventioner såvel som teorier (Nørgård & Moseley, 2021). I dette projekts refleksionsværksteder har jeg sammen med deltagere fra uddannelsespraksis reflekteret over og videreudviklet forskellige legeeksperimenter, hvilket blandt andet har været de førnævnte kollaborative moodboards. Et moodboard minder om en collage, hvor forskellige modaliteter – såsom tekst, billeder og materialer – anvendes til at skabe en kollektiv æstetisk repræsentation af et emne eller problemfelt gennem deltagernes erfaringer, sansninger, følelser og viden.

I forskningsprojektets tidlige interventioner tilrettelagde jeg dem sammen med undervisere som todimensionelle – både analoge og digitale – konstruktioner. I refleksionsværkstederne blev det imidlertid et centralt fælles fokus, hvordan de dels kunne udvides tredimensionelt som objektmedieret kommunikation og refleksion (Roos, 2006), dels kunne udvikles som mere legende og æstetiske udtryksformer. Derfor itererede jeg sammen med undervisere legeeksperimentet som konstruktionsleg om, hvordan fælles skabte objekter kan medierе samtaler og relationer – og dermed muliggøre mere abstrakte udtryksformer.

I evalueringerne var det et fælles fokusområde, hvordan legende pædagogik og undervisning tydeligt kan forbindes til faglige og uddannelsesmæssige mål, hvilket jeg tidligere har fremhævet som en central opmærksomhed i legende videregående uddannelse.
(Boysen et al., 2022; Holflod, 2022b).

Nok erfarer og artikulerer deltagerne i refleksionsværkstederne, at legeeksperimentet er metafagligt anvendeligt og meningsfuldt, men det skal udkrystalliseres i selve designet, hvordan de kropslige og æstetiske processer kan kontekstualiseres fagligt. Og med andre ord: Hvordan legende pædagogik og undervisning kan stilladsere faglige refleksionsrum, hvor oplevelser og indsigter fra legende processer samles op, giver retning og ikke blot muliggør pædagogiske mål, men også synliggør anvendelighed for faglige mål.

Billede 2. *Moodboard på balancebræt.*

De deltagende praktikere artikulerer i refleksionsværkstederne didaktiske behov for øget stilladsering, kontekstualisering og rammesætning, idet leg har approprierende kvaliteter (Sicart, 2014), som også kommer til udtryk i legende undervisning. Her kan legende processer potentielt overskygge mål med uddannelse og undervisning, hvis disse to elementer ikke sammenkobles løbende og tydeligt (Holflod, 2023a).

I de designkritiske faser diskuterede vi legeeksperimentets affordanser – og hvordan det kunne forbedres ved at give plads til flere og muligvis marginaliserede stemmer og udtryksformer. Det medvirkede ligeledes til et iterativt fokus på at udfolde og anvende symbolsk formsprog som afsæt for at muliggøre anderledes kommunikative strategier (Roos, 2006; Holflod, 2023b).

Billede 3. *Moodboard på gulv.*

Derfor blev legeeksperimentet udviklet som et mere kropsligt og æstetisk eksperiment, der integrerede rummet: Moodboardet gik fra at være noget, der blev skabt på papir eller at være på en skærm til i sidste iteration at være et eksperiment, som kunne foregå på bordet, på gulvet, i installationer og andre tænkelige steder.

Gennem erfaringer fra fem refleksionsværksteder udvikler jeg til sidst moodboards som legeeksperiment til et legeformat, der integrerer kollaborative erfaringer og refleksioner for at skærpe eksperimentets fleksibilitet, relevans og anvendelighed for praktikerne.

I udviklingen og gennemførelsen af legeeksperimenter og refleksionsværksteder har et væsentligt formål været at skifte kontekster, som jeg kalder *variable testmiljøer*, hvor eksperimenter undersøges, afprøves og evalueres formativt, iterativt og som "refleksion-i-handling" i epistemiske partnerskaber med deltagere fra praksis. Det betyder, som nævnt i artiklens præsentation af metoder, at et legeeksperiment er afprøvet og evalueret i flere forskellige nationale og internationale uddannelseskontekster.

Hensigten med dette er at udvikle robust teoretisk viden og kvalificere eksperimenter i epistemiske samarbejder, hvor deltagernes flerstemmighed og forskellighed ses som potentialer til at styrke designprocesser (Holflod, 2022c). Ved at udforske og evaluere et eksperiment i flere testmiljøer – og deri undersøge både teoretisk og begrebslig forankring og udvikling samt praktiske anvendelsesmuligheder – skabes der et metodologisk rum til at kvalificere teoriudvikling som mere end lokal og kontekstuel viden.

Det er i designbaseret forskning en metodologisk fordring at demonstrere både anvendelse i og forandring af praksis samt teoretisk udvikling (Barab & Squire, 2004). McKenney og Reeves (2019: 39-40) diskuterer, hvordan designbaserede forskningsprojekter kan udvikle tre former for teori; lokal teori, "middle-range"-teori og "high-level"-teori, hvor sidstnævnte sjældent udvikles i designbaseret uddannelsesforskning. De fremhæver, at lokal teori ofte produceres gennem et begrænset antal manifestationer af et fænomen eller en intervention, som fører til kontekstsensitiv og domænespecifik viden, mens middle-range-teorier udvikler viden gennem forskellige kontekster og flere interventioner.

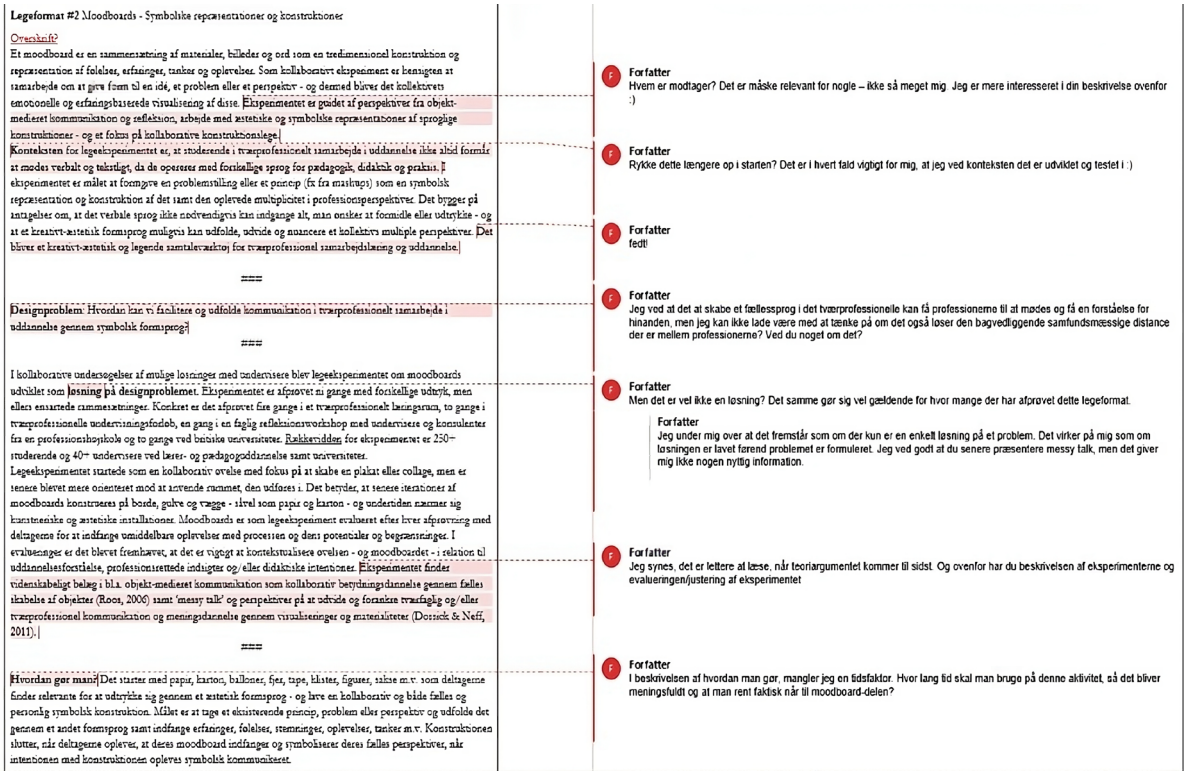
I et sådant perspektiv er dette projekts legeformater et praksisbidrag i designbaseret forskning, som udtrykker operationelle perspektiver på middle-range-teorier om sammenhænge mellem legende pædagogik, objektmediering og dialogisk undervisning (Holflod, 2023d). Det er blevet muligt ved kollaborativ udvikling og iterativ evaluering af legeeksperimenter på tværs af kontekster i uddannelser.

Erfaringer fra fårehyrdning som designkvalificerende ekspertvurderinger

Da jeg med afsæt i refleksionsværksteder og kontinuerlige afprøvninger af legeeksperimenter i forskellige kontekster havde udviklet legeformater, inviterede jeg to praksiseksperter til at vurdere dem med henblik på at kvalificere deres form og indhold gennem perspektiver fra læringsdesign og legepædagogisk forskning og udvikling. Harrison (2006) fremstiller processer med fårehyrdning som refleksive og konstruktive evalueringer af designmønstre, som i nærværende kontekst er pædagogiske legeformater.

Det fremføres, at det er hyrden, der kender fåret; at førstnævnte er kritiker og sidstnævnte er i en sårbar position, hvilket har indflydelse på deres gensidige kommunikationsmuligheder. Jeg har i dette evalueringsforløb konkret håndteret kommunikation gennem løbende mailkorrespondancer om muligheder for kvalificering samt ved annotering af hyrderne i formaterne i Google Docs. Disse direkte kommentarer til udfoldelse, omstrukturering, forbedring eller forandring er fx guidet af principper om *Half a Loaf* og *Big Picture*. De handler om, at ekspertvurderingen bør komme i mindre bidder og må gå fra de største udfordringer til trivialiteter samt vurdere og give feedback på problem og løsning først (Harrison, 2006).

Da legeformatet er en materialisering af længerevarende iterative udviklings- og interventionsprocesser, og processerne med fårehyrdning havde delvist summativ karakter, var en væsentlig del af praksiseksperternes vurderinger forslag til anderledes strukturering, så form og udtryk tydeligere understøttede formatets indhold. De to hyrder kom som nævnt fra forskellige fagområder og med forskellige vidensperspektiver, som muliggjorde, at der dels kunne integreres viden fra forskellige discipliner i legeformaterne, dels kunne skabes tætte koblinger til den praksis eller de praksisser, som legeeksperimentet kunne udføres i. Det svarer til andres forskningserfaringer med fårehyrdning, hvor et designmønster skabte muligheder for, at eksperterne kunne vurdere dets anvendelighed i andre kontekster (Rusman et al., 2011).



Billede 4. *Fårehyrders første evaluering.*

Med afsæt i min metodologiske og videnskabsteoretiske position i forskningsprojektet kan sådanne både processuelle, iterative og afsluttende evalueringsmetoder vurderes at understøtte dialogiske designkulturer. Det betyder, at flerstemmighed og forskelle mellem stemmer (om fx læringsdesign, legeteori, praktisk anvendelighed eller kontekstuel relevans) forstås som kvalificerende for formidling og udtryk i legeformater.

Når disse processer med fårehyrdning er frugtbare, når jeg fx inviterer praktikere ind som medforskere og kritikere, åbnes et "dialogisk rum" (Wegerif, 2022), som ikke blot handler om at udveksle perspektiver. Det muliggør snarere, at man kan påkalde og inkludere fårehyrdernes mange stemmer, hvor ekspertvurderinger som kritiske evalueringer af praksis skaber muligheder for at kvalificere anvendelighed og gennemførbarhed af legeeksperimenter i forskellige uddannelseskontekster.

Med denne artikel reflekterer jeg således over, hvordan jeg som designbaseret forsker iterativt og kollaborativt har udviklet et legeeksperiment gennem forskellige evaluerende situationer – gennem flere refleksionsværksteder og processer med fårehyrdning, hvor adskillige og forskellige stemmer er inviteret ind som epistemiske partnere. Det "færdige" legeeksperiment (og deraf legeformat) er dermed udtryk for multiple stemmer fra forskellige deltagere med forskellige faglige og kontekstuelle perspektiver samt teoretiske og didaktiske positioner. Det kvalificerer anvendeligheden og gennemførbarheden af legeeksperimenter i forskellige uddannelseskontekster.

Diskussion og opsamling

I denne artikel har jeg kort undersøgt og reflekteret over kollaborative evalueringsmetoder med metodologisk relevans for designbaseret forskning til udvikling og kvalificering af legende undervisning og pædagogik i videregående uddannelser – og navnlig til at nærme mig en besvarelse af artiklens forskningsspørgsmål.

Med artiklen viser jeg, hvordan bestemte evalueringsmetoder kan integreres i udvikling af legende videregående uddannelse – og argumenterer for, at praksisnær evaluering er nødvendig for at

skabe og formidle robuste pædagogiske interventioner. I forlængelse af dette fremstiller jeg i artiklen særligt tre perspektiver til evaluering af eksperimenter og interventioner i legende videregående uddannelse.

1. Åbne, iterative og kollaborative evaluerings- og designprocesser i forskellige kontekster muliggør dels teoriudvikling, som rækker ud over lokale teorier, dels designmodning med praksis..
2. En dialogisk designkultur kan åbne for et udviklings- og evalueringsrum, hvor flerstemmighed og epistemisk samarbejde med praksis kvalificerer legeeksperimenter og legeformater mellem forskning og praksis.
3. Materialisering af legeformater som udvidede og kontekstualiserede beskrivelser af legeeksperimenter muliggør overførbarhed mellem kontekster, hvori eksperimenter og formater kan anvendes.

Både refleksionsværksteder og ekspertvurderinger er iterative og kollaborative – og også tidskrævende. Det påvirker, hvordan de kan anvendes som metoder til evaluering, om end de kan kvalificere udvikling og anvendelighed af legende interventioner i videregående uddannelse (Dancu et al., 2011). De iterative processer er imidlertid en del af designbaseret forsknings generaliseringspotentialer – til vurdering af en interventions robusthed på tværs af kontekster (Christensen et al., 2012).

En metodologisk nøgleudfordring i evalueringsprocesser i designbaserede forskningsprojekter er, at forskeren har flere funktioner: Jeg er fx i dette projekt både designer, forsker, intervenerende, evaluerende og dokumenterende. Christensen et al. (2012) peger hertil på nødvendigheden af at forholde sig til Hawthorne-effekten – og dermed de effekter, som forskning altid har på deltagere (og hvilken viden, den afstedkommer), når de ved, at de er deltagere i forskning.

I artiklen har jeg fremstillet relationer mellem forskning og praksis – og koblinger mellem evaluerende metoder til at modne og kvalificere designviden og eksperimenter i legende videregående uddannelse. Jeg er ansporet af et metodologisk imperativ om, at praksisnær udvikling kræver praksisnært samarbejde – med andre ord: At undersøgelser og evalueringer af et givent designs eller eksperiments robusthed og anvendelighed foregår i et samspil mellem praktiske og teoretiske mål (Easterday et al., 2014).

Det er samme designbaserede fordring, som Collins et al. (2004) plæderer for: At anvendt forskning og uddannelsesfeltet må tage ansvar for at udvikle og formidle genkendelige og anvendelige designstandarder (såsom legeformater) og en evaluerende infrastruktur (såsom iterative og kollaborative refleksionsværksteder og ekspertvurderinger). I disse evalueringsprocesser må eksperimenters potentielle effekter og virkninger også vurderes, fx som gammatestning (McKenney & Reeves, 2019), så teoretisk og praktisk udvikling og anvendelighed rækker ud over lokale forhold og betingelser (jf. Barab & Squire, 2004).

Legende videregående uddannelse er begrebsligt, teoretisk og praktisk udspændt mellem legs åbenhed, uforudsigelighed og implicitte legende indstillinger overfor aktuelle systematiseringer, strukturer og betingelser, som er til stede i videregående uddannelse (Holflod, 2022b; James, 2022; Jensen et al., 2021; Nørgård, 2021). Evalueringer af legeeksperimenter må derfor på den ene side forholde sig kontekstsensitivt til både legs kvaliteter og uddannelsers kompleksiteter (James, 2022; King, 2018; Holflod, 2022a; Skovbjerg & Jørgensen, 2021), men designbaseret forskning må på den anden side formå at vise relevans og anvendelighed, som rækker ud over lokale kontekster.

Her kan systematiske evalueringsmetoder som refleksionsværksteder og fårehyrdning, hvor forskning og praksis kollaborativt og iterativt undersøger, evaluerer og kvalificerer legeeksperimenter, være meningsfulde tilgange i fortsat udvikling af legende videregående uddannelse.

Litteratur

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? Educational Researcher, 41(1), 16-25.

Bakhtin, M.M. (1981). The Dialogic Imagination: Four Essays. Austin, TX: University of Texas Press.

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

Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt. København: Hans Reitzels Forlag.

Braun, V. & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. British Association for Counselling and Psychotherapy, 21(1).

Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. Journal of the Learning Sciences, 2(2), 141-178.

Cennamo, K. & Brandt, C. (2012). The "right kind of telling": Knowledge building in the academic design studio. Education Technology Research and Development, 60, 839-858.

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. Tidsskriftet Læring og Medier, 5(9).

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. Educational Researcher, 32(1), 9-13.

Dancu, T.N., Gutwill, J.P. & Hido, N. (2011). Using iterative design and evaluation to develop playful learning experiences. Children, Youth and Environments, 21(2), 338-359.

Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational ionquiry. Educational Researcher, 32(1), 5-8.

DiSalvo, C. (2022). Design as Democratic Inquiry: Putting Experimental Civics into Practice. Cambridge, MA: The MIT Press.

Easterday, M.W., Rees Lewis, D.G. & Gerber, E.M. (2016). The logic of the theoretical and practical products of design research. Australasian Journal of Educational Technology, 32(4).

Easterday, M.W., Rees Lewis, D.G. & Gerber, E.M. (2014). Design-based research process: Problems, phases, and applications. Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, 1, 317-324.

Estalella, A. & Criado, T.S. (2018). Experimental Collaborations: Ethnography throughout Fieldwork Devices. New York, NY: Berghahn Books.

Estalella, A. & Sánchez-Criado, T. (2015). Experimental collaborations: An invocation for the redistribution of social research. Convergence, 21(3), 301-305.

Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. Australasian Journal of Educational Technology, 21(1).

Harrison, N. (2006). The language of shepherding. I Manolescu, D.-A., Voelter, M. & Noble, J. (red.). Pattern Languages of Program Design 5. Boston, MA: Addison-Wesley.

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

Holflod, K., (2023b). Objects-to-relate-with. The Journal of Play in Adulthood, 5(1), 46-60.

Holflod, K. (2023c). Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser. Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab, 2.

Holflod, K. (2023d). LEGENDE TVÆRPROFESSIONELLE UDDANNELSER: Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde om legende tilgange til læring. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.

Holflod, K. (2022a). Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review. Journal of Further and Higher Education, 47(4), 465-480.

Holflod, K. (2022b). Voices of playful learning. The Journal of Play in Adulthood, 4(1), 72-91.

Holflod, K. (2022c). Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research. I Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak, A., Sádaba, J., Lloyd, P. (red.). DRS2022: Bilbao, 25 June -3 July, Bilbao, Spain. Bilbao: Design Research Society.

Holflod, K. & Berg, M.S. (2022). Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 17(33).

James, A. (2022). The Use and Value of Play in HE: A Study. Independent scholarship supported by The Imagination Lab Foundation. Engagingimagination.com.

Jensen, J.B., Pedersen, O., Lund, O. & Skovbjerg, H.M. (2021). 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.

Jørgensen, H.H., Schrøder, V. & Skovbjerg, H.M. (2022): Playful learning, space and materiality: An integrative literature review. Scandinavian Journal of Educational Research, 67(3), 419-432.

King, P. (2018). An evaluation of using playful and non-playful tasks when teaching research methods in adult higher education. Reflective Practice, 19(5), 666-677.

Krogh, P.G., Markussen, T. & Bang, A.L. (2015). Ways of Drifting: 5 Methods of Experimentation in Research through Design. I Chakrabarti, A. (red.). ICoRD'15 – Research into Design Across Boundaries: Theory, Research Methodology, Aesthetics, Human Factors and Education. New York, NY: Springer.

Manzini, E. (2016). Design culture and dialogic design. Design Issues, 32(1), 52-59.

McKenney, S. & Reeves, T. (2019). Conducting Educational Design Research (2. udg.). New York, NY: Routledge.

Nørgård, R.T. (2021). Philosophy for the playful university: towards a theoretical foundation for playful higher education. I Bengtsen, S.S.E., Robinson, S. & Shumar, W. (red.). The University Becoming: Perspectives from Philosophy and Social Theory (s. 141-156). New York, NY: Springer.

Nørgård, R.T. & Moseley, A. (2021). The playful academic. The Journal of Play in Adulthood, 3(1), 1-8.

Nørgård, R.T., Toft-Nielsen, C. & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. International Journal of Play, 6(3), 272-282.

Olesen, B.R., Phillips, L.J. & Johansen, T.L.R. (2018). Når dialog og samskabelse er mere end plusord. I Olesen, B.R., Phillips, L.J. & Johansen, T.R. (red.). Dialog og samskabelse: metoder til en refleksiv praksis (s. 11-37). København: Akademisk Forlag.

Roos, J. (2006). Thinking from Within: a Hands-on Strategy Practice. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Rusman, E., Bruggen, J.V., Cörvers, R., Sloep, P.B. & Koper, R. (2009). From pattern to practice: Evaluation of a design pattern fostering trust in virtual teams. Computers in Human Behaviour, 25, 1010-1019.

Shotter, J. (2013). Reflections on sociomateriality and dialogicality in organization studies: From 'inter-' to 'intra-thinking' in performing practices. I Carlile, P.R., Nicolini, D., Langley, A. & Tsoukas, H. (red.). How Matter Matters: Objects, Artifacts, and Materiality in Organization Studies (s. 32-57). Oxford: Oxford University Press.

Sicart, M. (2014). Play Matters. Cambridge, MA: The MIT Press.

Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. Tidsskriftet Læring og Medier, 14(24).

Štemberger, T. & Cencič, M. (2014). Design-based research in an educational research context. Journal of Contemporary Educational Studies, 65, 62-75.

Wang, F. & Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research and Development, 53, 5-23.

Wegerif, R. (2022). 9. Beyond Democracy: Education as Design for Dialogue. I Culp, J., Drerup, J., de Groot, I., Schinkel, A. & Yacek, D. (red.). Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. Paderborn: Brill mentis.

Yan, Z. (2020). Publishing Journal Articles: A Scientific Guide for New Authors Worldwide (s. 107-118). Cambridge: Cambridge University Press.

Legeformat #1: Moodboards – Symbolske repræsentationer og konstruktioner
Et moodboard er en sammensætning af materialer, billeder og ord til en tredimensionel konstruktion og repræsentation af følelser, erfaringer, tanker og oplevelser. Som kollaborativt eksperiment er hensigten at samarbejde om at give form til en idé, et problem eller et perspektiv – og dermed bliver det kollektivets emotionelle og erfaringsbaserede visualisering af disse. Eksperimentet er orienteret mod samarbejde på tværs af uddannelsesgrænser og guidet af perspektiver fra objektmedieret kommunikation og refleksion, arbejde med æstetiske og symbolske repræsentationer af sproglige konstruktioner og et fokus på kollaborative konstruktionslege.

Konteksten for legeeksperimentet er, at studerende i tværprofessionelt samarbejde i uddannelse ikke altid formår at mødes verbalt og tekstligt, da de opererer med forskellige sprog for pædagogik, didaktik og praksis. I eksperimentet er målet at formgive en problemstilling eller et princip (fx fra mashups) som en symbolsk repræsentation og konstruktion af det samt den oplevede multiplicitet i professionsperspektiver. Det bygger på antagelser om, at det verbale sprog ikke nødvendigvis kan indfange alt, hvad man ønsker at formidle eller udtrykke, og at et kreativt-æstetisk formsprog muligvis kan udfolde, udvide og nuancere et kollektivs multiple perspektiver. Det bliver et kreativt-æstetisk og legende samtale- og refleksionsværktøj for tværprofessionel samarbejdslæring og uddannelse.

Designproblem
Hvordan kan vi facilitere og udfolde kommunikation i tværprofessionelt samarbejde i uddannelse gennem symbolsk formsprog? I kollaborative undersøgelser af mulige løsninger med undervisere blev legeeksperimentet om moodboards udviklet som **løsning på designproblemet**. Eksperimentet er afprøvet ni gange med forskellige udtryk, men ellers ensartede rammesætninger. Konkret er det afprøvet fire gange i et tværprofessionelt læringsrum, to gange i tværprofessionelle undervisningsforløb, én gang i en faglig refleksionsworkshop med undervisere og konsulenter fra en professionshøjskole og to gange ved britiske universiteter. Rækkevidden for eksperimentet er 250+ studerende og 40+ undervisere ved lærer- og pædagoguddannelse samt universiteter.

Legeeksperimentet startede som en kollaborativ øvelse med fokus på at skabe en plakat eller collage, men er senere blevet mere orienteret mod at anvende rummet, som den udføres i. Det betyder, at senere iterationer af moodboards konstrueres på borde, gulve og vægge – såvel som papir og karton – og undertiden nærmer de sig kunstneriske og æstetiske installationer.

Moodboards er som legeeksperiment evalueret efter hver afprøvning med deltagerne for at indfange umiddelbare oplevelser med processen og dens potentialer og begrænsninger. I evalueringer er det blevet fremhævet, at det er vigtigt at kontekstualisere øvelsen – og moodboardet – i relation til uddannelsesforståelse, professionsrettede indsigter og/eller didaktiske intentioner. Eksperimentet finder videnskabeligt belæg i blandt andet objektmedieret kommunikation som kollaborativ betydningsdannelse gennem fælles skabelse af objekter (Roos, 2006) samt "messy talk" og perspektiver vedrørende udvidelse og forankring af tværfaglig og/eller tværprofessionel kommunikation og meningsdannelse gennem visualiseringer og materialiteter (Dossick & Neff, 2011).

Hvordan gør man?
Det starter med papir, karton, balloner, fjer, tape, klister, figurer, sakse m.v., som deltagerne finder relevante for at udtrykke sig gennem et æstetisk formsprog – og lave en kollaborativ, både fælles og personlig, symbolsk konstruktion. Målet er at tage et eksisterende princip, problem eller perspektiv og udfolde det gennem et andet formsprog samt indfange erfaringer, følelser, stemninger, oplevelser, tanker m.v. Konstruktionen slutter, når deltagerne oplever, at deres moodboard indfanger og symboliserer deres fælles perspektiver; når intentionen med konstruktionen opleves symbolsk kommunikeret.

Eksperimentet var indledningsvist inspireret af UX-design og moodboardøvelser fra: Toolkits.dss.cloud/design/method-card/moodboard-2/

TURDE
UNDRE
SKILLE AD
DELE
. . . for jeg har bare fanget Sorteper og overleveret ham til politiet!
Næ! Fedtmule er dagens helt!
Hvordan det?
NON TOM
Han frelste os begge to ved at bumpe kanoen ind med land . . .
. . . og bagefter ødelagde han de garn, som Sorteper fangede fiskene i!
Ja, men så sig mig, hvor han er, så jeg kan trykke hans hånd!
Han må være her om et lille øjeblik!

Louise Lund Breil
Adjunkt, UCN Pædagogik

Rikke Gaardsdal
Adjunkt, UCN Pædagogik

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 værdsætning 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 kompetencemålsstyringen den dominerende forståelse, hvilket udgrænser "ikke planlagte" aspekter af den pædagogiske praksis, da de studerende fastholdes i et fokus på planlæggelse 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 kompetencemålsstyring ikke betragtes som værdifuldt for studerendes læring (Jensen et al., 2022; Breil, 2023). Med andre ord er der forventninger om kompetencemålsstyring, 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 prøvehandlinger, 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 fokusgruppeinterviews 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 · Det poststrukturelle · Subjektiveringsprocesser	**Læringssyn** · 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 · Fornemmelser/følelser · Fokusgruppeinterview · Formativ + processuel	**Evalueringsprocessens former, som understøtter leg** · Portfolio i dialogisk perspektiv · Fokusgruppeinterview · Formativ + processuel
Fund · 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 handle-muligheder i den pædagogiske praksis.	**Fund** · 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 prøvehandlinger.*

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.

Rikkes læringssyn tager udgangspunkt i deltagelsesmetaforen, 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 metarefleksion (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 evalueringsforståelse: 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 deltagernes 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 procesevaluerende 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 menneskelig 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.

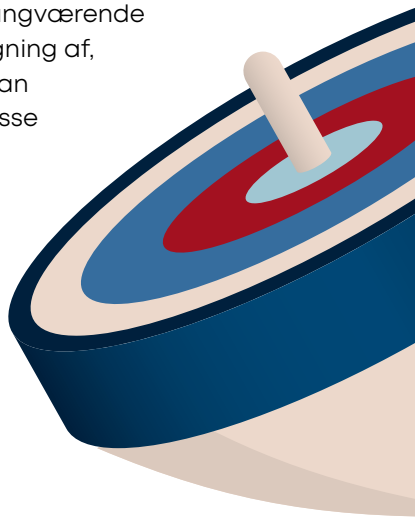
Hvis vi med Rosa opstiller et kontinuum med det fuldstændigt kontrollerbare og derfor døde på den ene yderfløj og det fuldstændigt ukontrollerbare på den anden yderfløj, så vil det, som vi oplever som fuldstændigt ukontrollerbart, overvælde og frustrere. Det vil være i vekselvirkningen mellem vores kontrollerede 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 prøvehandlinger viste, at studerende ofte først igangsætter evaluerende refleksioner, efter at den legende sociale proces er afsluttet.

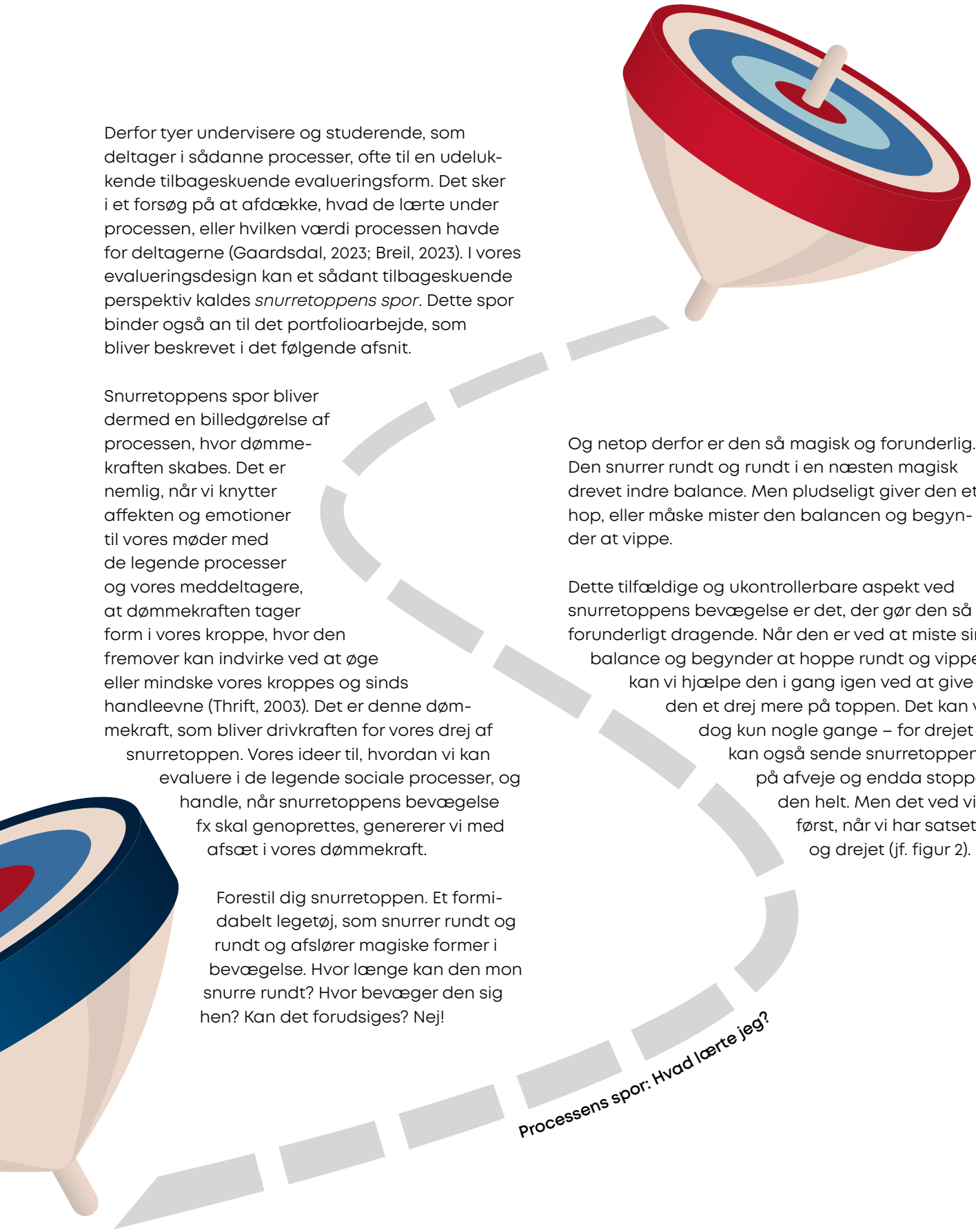


Når vi insisterer på både at holde de sociale processer åbne (Biesta, 2017) og byde det ukontrollerbare velkomment (Rosa, 2019), betyder det, at vi ikke kan evaluere ud fra styrende mål, som er fastlagt på forhånd.

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 kroppes 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).

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 stenhuggeriprojektet, 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 portfolier. 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 handlen 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 meningsskabende processer i interaktion med andre (Dysthe, 2009).

Opsummeret kan vi nu forstå, hvordan de legende sociale processer er en vigtig platform, hvor deltagernes 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.

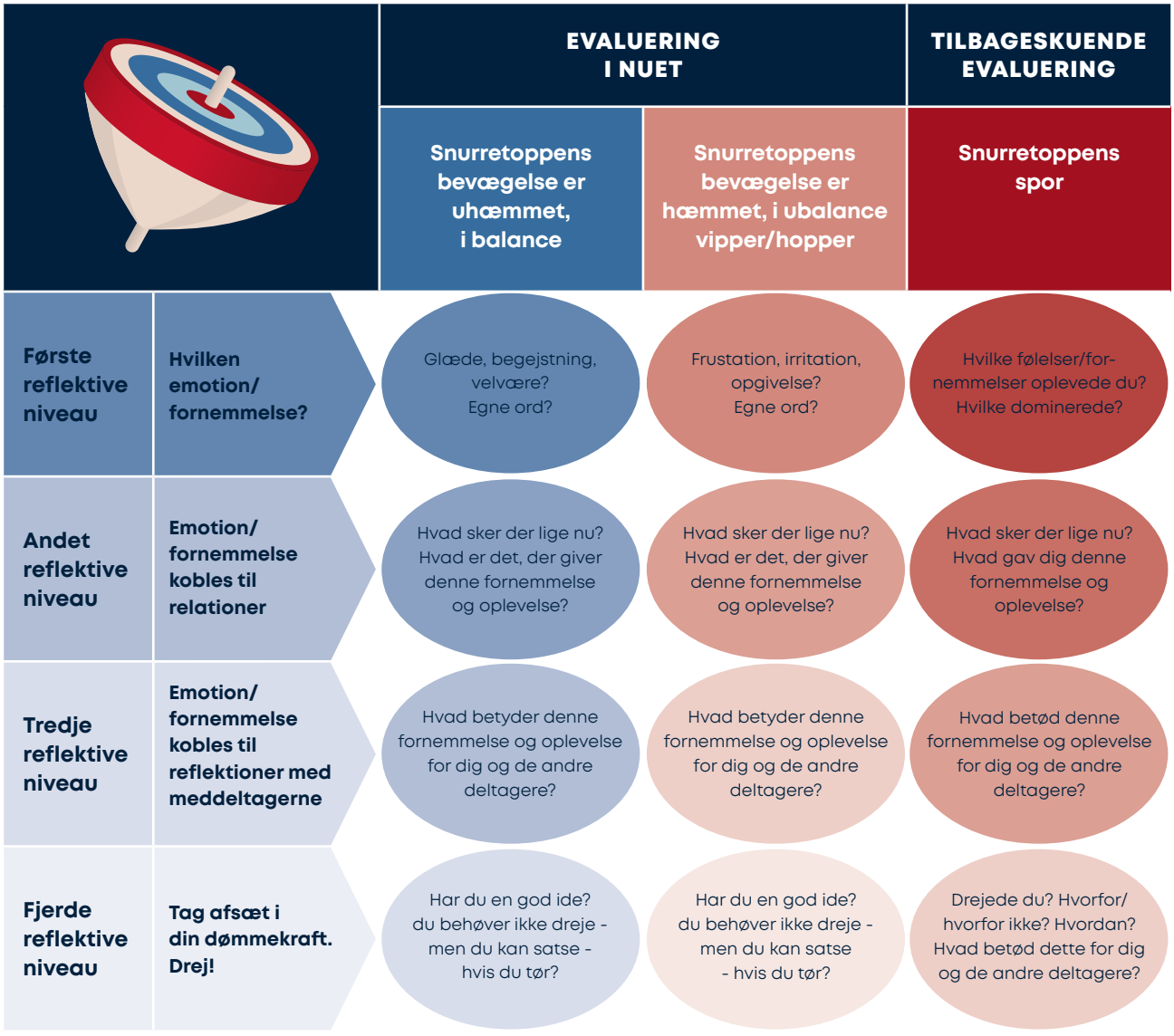
Spørgsmålene på SPINpladens tredje refleksive niveau har til formål at skabe en platform for en dialog, hvor studerende og undervisere i fællesskab kan undersøge forskellige perspektiver, tænke kritisk sammen og udvikle dømmekraften.

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.



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 kompetencemålsstyringen ikke fortrænger de ukontrollerbare legende processer?*

Vi har med udgangspunkt i eksempler fra undervisningsforløb argumenteret for, hvordan to forskellige læringssyn kan samskabes 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 læringssyn giver mulighed for at tænke processuelt, 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 friscættende evalueringsdesign kan understøtte og undersøge disse – mens de sker. Snurretoppens spor kan være en billedgørelse af processen, hvor dømmekraften skabes.

SPINpladens fire refleksive 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. KvaN – 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., Højberg, B. & Bayer, M. (2020). Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet: rapporteringer 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.

Torben Næsby
Seniorforsker,
UCN Pædagogik

Anette H. Hvolby
Lektor,
UCN act2learn

Heidi T. Holm
Lektor,
UCN act2learn

KVALid – observation og tilsyn i dagtilbud

KVALid®[1] Tilsyn er et redskab til observation, evaluering og udvikling af kvalitet i dagtilbud. I skrivende stund er der udviklet et redskab til dagplejen, og der arbejdes på et tilsvarende tilsynsmateriale til brug i vuggestuer og børnehaver[2].

KVALid Tilsyn bygger på mange års erfaringer med pædagogisk arbejde, ledelse, kompetence- og praksisudvikling i dagtilbud hos forfatterne samt erfaringer fra grund- efter- og videreuddannelse på Professionshøjskolen UCN, herunder udviklingen af KVALid Dialog til børnehave og vuggestue.

I artiklen udfoldes noget af det forskningsbaserede grundlag for KVALid Tilsyn Dagpleje, og det vises, hvordan et udvalgt observationsskema under temaet "Legen som grundlag" kan anvendes til vurdering af kvaliteten i det pædagogiske læringsmiljø. Formålet er at vise grundlaget for KVALid Tilsyn, der er udviklet med afsæt i dagtilbudsloven fra 2018 (BUVM, 2022, §7), den styrkede pædagogiske læreplan (2022, §8) og på baggrund af dansk, skandinavisk og international forskning om høj kvalitet i dagtilbud.

Desuden diskuteres det, hvorvidt et sådant vurderingsværktøj kan anvendes til at skærpe tilsynet og evalueringskulturen i de danske dagtilbuds læringsmiljøer. Med værktøjet vises det, hvordan det pædagogiske personale kan identificere kvalitet og forbedre praksis gennem et udviklende tilsyn.

Nøgleord: Kvalitetsvurdering, tilsyn i dagtilbud, legen som grundlag, KVALid, observation, evaluering, kvalitet i dagtilbud

Indledning

Tv-udsendelser, der viste en bekymrende lav pædagogisk kvalitet, medførte i 2019 en øget opmærk-somhed på forholdene i de danske daginstitutioner. I kølvandet herpå igangsattes både politisk og på kommunalt niveau en række dialoger og et arbejde med at formulere lovmæssige krav og pejlemærker for en national tilsynspraksis på dagtilbudsområdet.

Disse pejlemærker blev formuleret af KL's partnerskab med henblik på at sætte retningen for styrkelse af den kommunale tilsynspraksis på dagtilbudsområdet[3]. Indskrevet i pejlemærkerne ses blandt andet, at tilsynet skal bygge på uvildighed, både de anmeldte og uanmeldte tilsyn, og at tilsynet skal være forankret i en beskrevet og kendt kvalitetsforståelse. Fra januar 2022 blev der, på baggrund af arbejdet med de otte pejlemærker, vedtaget skærpede minimumskrav i dagtilbudsloven til det kommunale tilsyn på 0-6-årsområdet. Det er krav, som alle kommuner forpligtes på at tilrettelægge deres tilsynspraksis ud fra.

En anden udfordring ved de skærpede krav til tilsynet i danske dagtilbud er, at der ikke findes danskproducerede validerede observations-, måle- eller vurderingsredskaber, der tager pædagogisk afsæt i dagtilbudsloven, inddrager et børneperspektiv og legen som grundlag – og som gennem systematisk observation kan producere empirisk viden om praksis, der på et reliabelt grundlag viser kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbud.

Flere undersøgelser viser, at kvaliteten i nogle dagtilbud ikke stemmer overens med den kvalitet, som børn i danske dagtilbud har krav på og behov for (EVA, 2020; VIVE, 2023), og at det pædagogiske personale har svært ved at indarbejde læreplanens elementer og (især) det pædagogiske grundlag i deres praksis (EVA, 2015; 2020; 2022).

1 Sammentrækning af: Kvalitet i Dagtilbud.
2 Der vil på sigt være tre færdigudviklede versioner af KVALid Tilsyn: dagpleje, vuggestue og børnehave.
3 https://www.kl.dk/kommunale-opgaver/boern-og-unge/dagtilbud/kommunal-tilsynspraksis-i-dagtilbud/kls-pejlemaerker-for-kommunal-tilsynspraksis/

KVAD

Set i lyset af ovenstående påbegyndte UCN arbejdet med at udvikle et tilsynsmateriale i form af et vurderingsværktøj og en ramme for opfølgning og forbedring af praksis, der er forankret i kommunerne selv og i dagtilbudslovens kvalitetsforståelse: At børns trivsel, læring, udvikling og dannelse fremmes gennem trygge, pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages ud-gangspunkt i et børneperspektiv. Dette fordrer gode samspil (interaktion), gode rammer og udfordringer for børnene, at personalet har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, og at aktiviteterne er udformet i samarbejde med børnene (Sheridan et al., 2009).

I denne artikel redegøres for det forskningsbaserede grundlag for KVALid og med afsæt i oven-nævnte forsknings- og udviklingsprojekt med følgende forskningsspørgsmål:

1. Kan et nyt tilsynsværktøj, baseret på dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan, forbedre systematikken, tilsynet og evalueringskulturen i de danske dagtilbuds læringsmiljøer?
2. Hvordan lærer personalet i den forbindelse at identificere, hvornår noget er godt eller mindre godt i egen og andres praksis, og hvad er "næste skridt" i forbedring af praksis?

Brede rammer for tilsyn i dagtilbud

I Danmark er der ikke én fælles model og ét fælles værktøj til tilsyn i dagtilbud. Der er i skrivende stund såkaldt metodefrihed, og i de kommende år vil vi derfor naturligt se afprøvning af forskellige tilsynsmodeller samt organisering af tilsynsenheder og af det tilsynsførende personale. Ud fra de erfa-ringer, der gøres som led i dette arbejde, vil nogle kommuner "sadle om", mens andre vil videreud-vikle på dét arbejde, de har igangsat.

Overordnet set er formålet med de skærpede kommunale tilsyn, at kommunerne i højere grad bliver forpligtede på det kontinuerlige og systematiske arbejde med at sikre høj kvalitet i de danske dagtilbud. Et arbejde, som omfatter både kontrol her og nu samt løbende organisatorisk udvikling og udvikling af evalueringskulturen.

Medarbejdere i UCN, både fra pædagoguddannelsen og den pædagogiske efter- og videreuddannel-se (UCN act2learn), har længe været optaget af kvalitetsudvikling i dagtilbud. Derfor er arbejdet, som ledte op til udmøntningen af de skærpede tilsynskrav, blevet fulgt tæt. UCN er ligeledes løbende blevet kontaktet af kommuner, som efterspørger konkrete værktøjer, der kan anvendes i tilsynet, og som samtidig lever op til pejlemærkernes krav om uvildighed, systematik og en fælles formuleret kvalitets-forståelse. Interessen for konkrete værktøjer har særligt omhandlet muligheden for at anvende det tidligere udviklede værktøj KVALid Dialog[4], til tilsyn.

KVALid Dialog

KVALid Dialog er et værktøj, der tidligere er udviklet til brug i forbindelse med aktionslæringsforløb og kompetenceudvikling med observation, refleksion, analyse og evaluering af pædagogiske læringsmiljøer. KVALid Dialog fokuserer på udvikling af højkvalitetsdagtilbud med ledere og pædagogisk personale som driv-kraft i forandringsprocesser – helt ud i krogene af den pædagogiske praksis.

Intentionen med udviklingen af KVALid Dialog var at udvikle et værktøj og en forskningsinformeret, taksonomisk ramme for arbejdet med det pædagogiske grundlag og den styrkede pædagogiske læreplan. De grundlæggende spørgsmål, som medarbejderne, med afsæt i KVALid Dialog, på forskellig vis introduceres til at arbejde med, er blandt andet: *Hvordan ser høj kvalitet ud, når vi går helt tæt på hverdagen i de danske dagtilbud?*

4 https://www.ucn.dk/efteruddannelse/skraeddersyede-forlob-og-konsulentydelser/ekspertiseomrader/dagtilbud/kvalid-kvalitet-i-dagtilbud

Hvordan lærer det pædagogiske personale at identificere, hvornår noget er godt eller mindre godt i egen og andres praksis, og hvad "næste skridt" er? Hvordan skærper vi evalueringskulturen i de danske dagtilbuds læringsmiljøer? Og hvordan understøtter vi arbejdet med udviklingen af højkvalitetsdagtilbud og læringsmiljøer for alle børn gennem hele dagen?

Idet dialogmaterialet i udgangspunktet er udviklet som en dialogisk og refleksiv ramme, er redskabet ikke præcist eller stærkt nok til, at tilsynsansvarlige, uvildigt og uafhængigt af hinanden, vil kunne basere deres observationer i tilsynet herpå.

Den særlige opgave i tilsynet er at indfri kravene om observation, uvildighed og dokumentation. De tilsynsansvarlige, som UCN act2learn er i kontakt med, fortæller, at det er svært at lave de gode observationer, tilsynsrapporter og tilsynsmøder med brugba-re data. Og det er nødvendigt for at kunne udvikle en stærk evalueringskultur, forbedre praksis generelt eller fx iværksætte en tidlig indsats, en målrettet praksisforbedring, der udligner læringsulighed og som på sigt medfører, at flere børn og unge kan gennemføre en uddannelse.

Et tilsynsmateriale bliver til

KVALid Tilsyn Dagpleje er udviklet gennem et længere forløb. Indledningsvist er der udarbejdet et teoretisk grundlag, der dels bygger på teorigrundlaget for KVALid Dialog (Næsby, 2017), dels er opdateret med nyere teoretisk og ikke mindst empirisk viden (Næsby, 2021; 2023). På baggrund af dette har overskrifterne fra den styrkede pædagogiske læreplan dannet grundlag for kondensering af overskrifter og dertilhørende observationsskemaer, hvori der er formuleret observerbare udsagn om kvalitet i dagplejens læringsmiljø.

I alt er der udarbejdet 24 observationsskemaer, som tilsammen dækker de ni elementer i det pædagogiske grundlag samt de seks læreplanstemaer.

KVALid Tilsyn Dagpleje er, ligesom KVALid Dialog, udviklet med afsæt i dagtilbudsloven, den styrke-de pædagogiske læreplan, samt dansk, skandinavisk og international forskning i de yngste børns udvikling og behov og informeret af forskning i, hvilke læringsmiljøer der er bedst for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse (Næsby et al., 2022; Næsby, 2023).

Gennem en ny søgning i forskningslitteraturen (2018-2022) er der fundet forskning, der undersøger pædagogisk praksis i dagtilbud inden for de temaer, som er repræsenteret i den styrkede pædagogiske læreplan. Der er søgt i danske og skandinaviske databaser og på vidensproducenters hjemmesider (VI-VE, EVA, Trygfonden) på søgeordene (markeret med kursiv), som fremgår af kvalitetsforståelsen i dagtilbudsloven §7: At de danske dagtilbud har til opgave at fremme *trivsel, læring, udvikling og dannelse. Dette skal ske gennem trygge, pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv. I samarbejde med forældre/barnets hjem er det dagtilbuddets opgave at bidrage til, at alle børn får en god og tryg opvækst gennem omsorg samt voksne, der understøtter det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse*.

Desuden skal dagtilbuddet tilbyde et *fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø*, som fremmer børnenes *trivsel, sundhed, udvikling og læring*. I loven nævnes også dagtilbuddets opgave i forhold til at give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for samt oplevelse med demokrati, selvstændighed, evne til at indgå i *forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund [inklusion]*.

Søgeordene har ligeledes omfattet den styrkede pædagogiske læreplans seks temaer: *Alsidig per-sonlig udvikling, Social udvikling, Kommunikation og sprog, Krop, sanser og bevægelse, Natur, udeliv og science, Kultur, æstetik og fællesskaber* (Næsby, 2023).

Søgningen bygger blandt andet videre på undersøgelsen af forskningsbaseret litteratur til pædagoguddannelsens nationale modul inden for dagtilbudspædagogik (til og med 2018) (Næsby et al., 2018). På baggrund af KVALid Dialog og det opdaterede teoretiske og empiriske grundlag er forskningen om kvalitet i dagtilbud reformuleret som observerbare markører/ tegn på kvalitet i læringsmiljøet og i tematiserede skemaer (for nærmere oplysninger om metode, in-og eksklusionskriterier i litteratursøgningen: se https://www.ucviden.dk/da/projects/kvalid-tilsyn-i-dagtilbud-v2).

I den første version af KVALid Tilsyn Dagpleje udvikledes skemaer med observerbare tegn på kvalitet i dagplejen (henholdsvis i dagplejehjem og i legestuen). Værktøjet blev herefter reviewet af dagplejepædagoger, tilsynskonsulenter og pædagogiske konsulenter i Aarhus, Viborg og Brønderslev Kommune. Efter deres feedback blev tilsynsværktøjet endnu en gang gennemskrevet og tilrettet, blandt andet med præciseringer af, hvordan kvalitet kan forstås under de særlige rammebetingelser, der er for dagplejens læringsmiljø, og med flere eksempler på, hvordan kvalitet i dagplejen kan se ud.

I den næste fase af udviklingen gennemførtes en kvalificering og afprøvning af materialet i praksis. I et mindre sample med 31 observationer blev værktøjet afprøvet af to samtidige observatører per dagpleje/legestue i en observation a to timer. Efter observationerne drøftede observatørerne – én repræsentant for kommunerne og én konsulent fra UCN – deres observationer og sammenlignede deres noter og vurdering. Efter denne interobservertest er udsagnene igen valideret og præciseret.

I april 2023 blev KVALid Tilsyn for første gang taget i brug – i forbindelse med kompetenceudvikling af tilsynsansvarlige fra Aarhus Kommunes dagpleje.

Efter endt kompetenceudvikling i korrekt anvendelse vil KVALid Tilsyn indgå i Aarhus Kommunes tilsynsramme for alle dagplejere og dagplejebørn i kommunen.

Teorigrundlag for KVALid Tilsyn: tilsynsmaterialets forståelsesramme og udvik-lingssyn

I følgende afsnit præsenteres teorigrundlaget bag KVALid Tilsyn og KVALid-pilen (figur 1), der beskriver den kvalitetsforståelse og progression, som ses i alle observationsskemaer i tilsynsmaterialet.

KVALids generelle lærings- og udviklingsforståelse bygger på en bio-økosystemisk ramme (se figur 1) for et sociokulturelt udviklingssyn og en interaktionistisk pædagogisk tilgang. (Bronfenbrenner & Morris, 2012; Samuelsson & Carlson, 2008; Samuelsson & Johansson, 2006; Sheridan, 2009; Tietze et al., 2016).

Den grundlæggende forståelsesramme er Urie Bronfenbrenners teori om, at menneskelig udvikling sker i samspil med det omgivende miljø, der påvirker børnenes livsomstændigheder på forskellige niveauer, afhængigt af de individuelle forudsætninger, som barnet møder verden med. Den tid, vi lever i, og den måde, hvorpå vi har organiseret os samfundsmæssigt for at kunne drage omsorg for familier og børns opvækst i dagtilbud, er de rammer, der på afstand skaber betingelser for børns hverdag i dagtilbud (også kaldet distale processer eller strukturkvalitet). På mikroniveau, helt tæt på børnenes læringsmiljø, virker det, som Bronfenbrenner kalder de proksimale processer (også kaldet proceskvalitet). Det er de interaktive processer, der i læringsmiljøet understøtter eller hæmmer barnets udvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2012).

Med afsæt i det sociokulturelle og interaktionistiske udviklingssyn indgår børn fra fødslen aktivt i samspils- og læreprocesser med deres omgivende miljø, der igen virker tilbage på børnene, fx gennem de sociale og kulturelle rammer – sprog, diskurser og kulturelle forestillinger – i familien og i dagtilbuddet (Hundeide, 2004). De sociale praksisser, som børnene deltager i, skaber fundamentet for deres trivsel, læring, udvikling og dannelse. Tidligt i børnenes liv forstår de sig selv som sociale væsener, og der skabes tilknytningsmønstre i "måder at være sammen på" (Stern, 2014). Det grundlægger selvopfattelsen og børns fornemmelser af andre, social adfærd, fysisk og psykisk udvikling, ligesom det skaber en sikker base, som er grundlag for deres udforskning af verden (Shonkoff & Garner, 2011).

Børn lærer og udvikler sig i samspil med hele læringsmiljøet. Kvaliteten af interaktioner mellem personale og børn i læringsmiljøet skaber fundamentet for børnenes trivsel, læring, udvikling og dan-nelse på både kort og langt sigt, fordi disse proksimale processer er det, der driver menneskelig udvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2012; Næsby, 2021). Forskningen viser ligeledes, hvordan organiserin-gen af voksen-barn-interaktioner er afgørende for kvaliteten af læringsmiljøet, især når der leges og arbejdes i åbne aktiviteter og gode lege- og børnefællesskaber (Tarman & Tarman, 2011).

Høj kvalitet i dagtilbud styrker udvikling af eksekutive funktioner (Sylva et al., 2020). Det vil sige hukommelse, fleksibel/problemløsende tænkning og selvregulering. Høj kvalitet giver børnene bedre sociale og emotionelle kompetencer (Burchinal et al., 2021). Høj kvalitet giver bedre livsmuligheder for alle børn på kort sigt, men især på lang sigt (Christoffersen et al., 2014). Forskning viser nemlig, at effekter af at have gået i et dagtilbud af høj kvalitet kan spores langt op i voksenlivet, fx hvilken skolegang, hvilken uddannelse eller hvilket arbejde man får, og hvordan ens generelle levestandard former sig (fx helbred, økonomi, sociale forhold og boligforhold) (Dietrichson et al., 2018; Dale et al., 2022). Høj kvalitet i almenpædagogisk praksis "holder hånden under" børn med særlige behov og skaber – modsat specialpædagogiske indsatser – udvikling og chancelighed for *alle* børn (Taggart et al., 2015; Dietrichson et al., 2018; Dale et al. 2022).

De strukturer og processer, der understøtter børnenes erfaringer, leg, aktive læring, udvikling, fællesskaber, trivsel og dannelse, er det, der vurderes med afsæt i KVALid Tilsyn. Det er disse processer, der mellem systemniveauer og udbytte skaber forandring. Det afhænger dog af styrken, længden og varigheden af de førnævnte proksimale processer (Bronfenbrenner & Morris, 2012), som KVALid-pilen (figur 1) illustrerer.

Minimal kvalitet
I dagligdagens lege, planlagte aktiviteter og rutiner er personalet af og til deltagende og inddragende. Der kan ses eksempler på en høj grad af voksenstyring, hvor børnenes initiativer og perspektiver ikke inddrages.

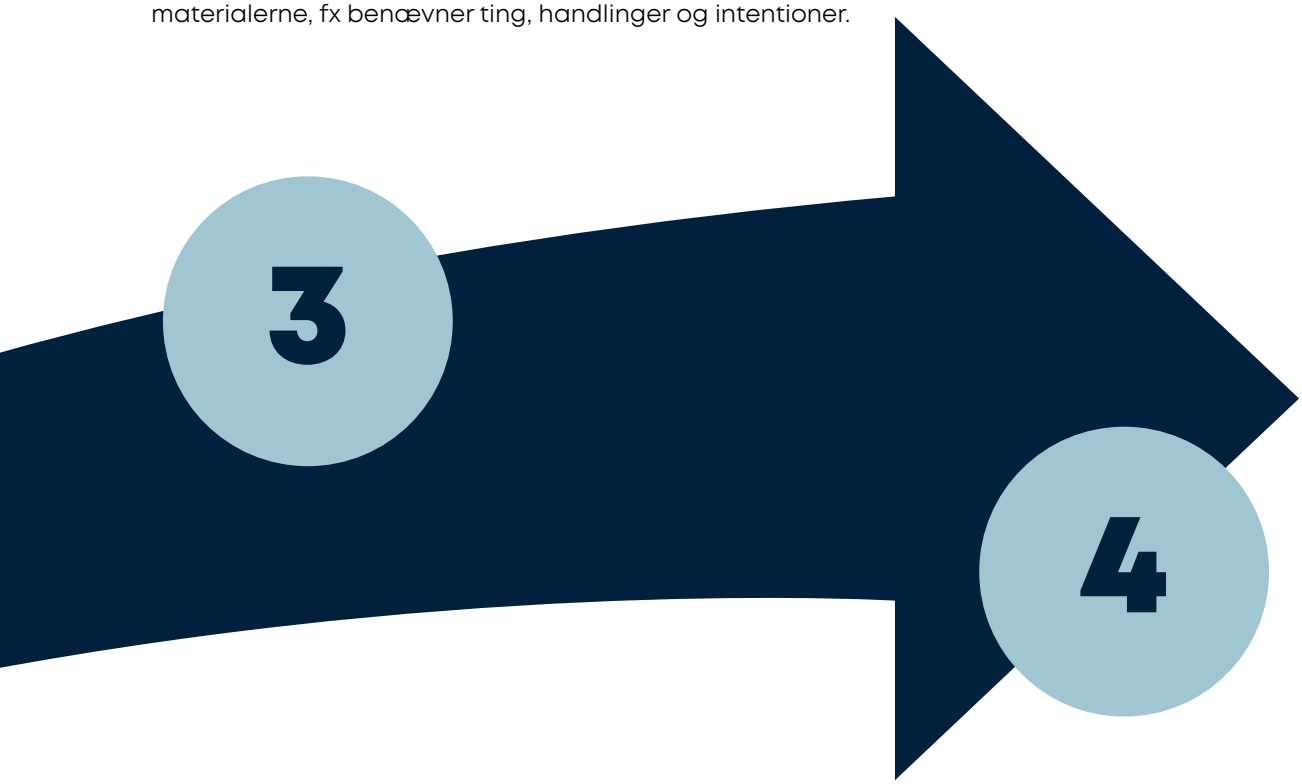
Børnene modtager af og til den nødvendige hjælp og støtte for at kunne deltage aktivt. Der er minimalt med alderssvarende materialer og legetøj til rådighed for børnene.

Utilstrækkelig kvalitet
I dagligdagens lege, aktiviteter og rutiner overlades børnene primært til sig selv, og initiativer overses eller overhøres. Børnene modtager sjældent den nødvendige hjælp og støtte for at kunne deltage aktivt.

Figur 1. *KVALid-pilen. 1 er utilstrækkelig kvalitet, 2 er minimal kvalitet, 3 er god kvalitet og 4 er fremragende kvalitet.*

God kvalitet

I dagligdagens lege, planlagte aktiviteter og rutiner inddrager personalet ofte børnenes perspektiver. Børn deltager for det meste både selvstændigt og sammen med personalet, og de modtager den nødvendige hjælp for at kunne deltage aktivt. Der er alderssvarende materialer og legetøj til rådighed for alle børn, og disse anvendes i samspillet mellem personale og børn. Personalet har ofte samtaler med børnene, mens de bruger legetøjet/ materialerne, fx benævner ting, handlinger og intentioner.



Fremragende kvalitet

I dagligdagens lege, planlagte aktiviteter og rutiner ses gennemgående balance mellem voksen- og børneinitiering. Dvs. at personalet inddrager egne samt børnenes perspektiver for at stimulere trivsel, læring og udvikling for alle børn, både individuelt og i børnefællesskabet.

Børn deltager både selvstændigt og sammen med personalet, hvor der observeres tydelig udviklingsstøtte til alle børn. Der er mange materialer og legetøj i et varieret udvalg til rådighed for børnene, og disse anvendes i samspillet mellem personale og børn, hvor personalet gennemgående har samtaler og/eller nonverbal kommunikation med børnene, der udvider og beriger situationen (lege, aktiviteter og rutiner).

I illustrationen af KVALid-pilen (figur 1) ses det, hvordan de proksimale processer – forstået som interaktioner mellem børn og voksne på mikro- og mesoniveau – bliver stærkere og får større betydning for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse, i takt med at børnene oplever tryghed og omsorg.

De proksimale processer er det første af seks *udviklingsprincipper* for menneskelig udvikling, som Bronfenbrenner og andre oplister (Bronfenbrenner, 2002; Bronfenbrenner & Ceci, 2012; Tudge et al., 2021). Tudge et al. (2021) henviser til det begrebet "serve and return" eller "bordtennisspil", hvor-med samspillene mellem mennesker kan karakteriseres.

Samspillet mellem barn og voksen bliver gradvist mere komplekst, efterhånden som barnet i stigende grad bliver i stand til at gøre nye ting, og en omsorgsfuld voksen tilpasser sig og udvider, hvad barnet kan. Bronfenbrenners model for indramning af de proksimale processer gennem begreberne "proces, person, kontekst og tid" udgør ydermere en teoretisk ramme til at forstå børns udvikling som individer og sociale væsener, der er aktive i deres egen læring inden for indbyrdes relaterede systemer (Bronfenbrenner & Ceci, 2012; Bronfenbrenner & Morris, 2012; Næsby, 2021).

I det bioøkologiske perspektiv er effekten af et individs udviklingsproces knyttet til de personlige karakteristika for den udviklende person, den kontekst, hvori denne proces finder sted, og de sociohistoriske forhold og ændringer, der sker over tid (Bronfenbrenner & Morris, 2012):

- **Person** refererer til den rolle, som et individs biologiske, kognitive, følelsesmæssige og adfærdsmæssige egenskaber spiller i samfundsinteraktioner.

- **Proces** henviser til udviklingsprocessen,den proksimale proces, som den primære mekanisme, der driver en persons udvikling. Det involverer gensidig interaktion over tid mellem et aktivt individ og personerne, genstandene eller symbolerne i hans eller hendes umiddelbare omgivelser.

- **Kontekst** omfatter fire distinkte, men indbyrdes forbundne systemer, nemlig de mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer, hvori individets udvikling sker. For et barn i et dagtilbud udgør netop dette dagtilbud konteksten en stor del af tiden, men også andre kontekster, fx familien og den måde, hvorpå familien og dagtilbuddet interagerer på, må medregnes.

- **Tid** (kronossystemet) har en fremtrædende plads i modellen. Det handler om sociohistoriske ændringer over tid, der påvirker dominerende diskurser i ethvert samfund. Det handler også helt konkret om, at et barns udviklingsproces må forstås gennem de samfundsmæssige forhold, der hersker, og som fx børnenes lege påvirkes af og henter noget af deres indhold fra.

Det andet udviklingsprincip er tilgængeligheden og involveringen af en voksen som kan støtte, opmuntre, hjælpe og til tider tage over for andre voksne – det være sig i familien eller i dagtilbuddet. Det pædagogiske personale kan i princippet være både den første, den anden eller tredje signifikante (betydningsfulde) voksne. Desuden ses det ud fra KVALid-pilen (figur 1), at den fremragende kvalitet kendetegnes af spændende og udfordrende miljøer med legetøj og mange materialer, som børnene har adgang til, og med personale, der understøtter, udvider og beriger deres leg, sprog, samvær og aktiviteter generelt.

Det tredje udviklingsprincip er det generelle fravær af "hyppige afbrydelser og akut miljømæssig eller følelsesmæssig stress" (Bronfenbrenner, 2002, s. 47; Tudge et al., 2021, s. 1085). Afbrydelser og stress gør det svært, hvis ikke umuligt, for hver deltager i "bordtennisspillet" at tage sig af og reagere passende på den anden.

Det fjerde udviklingsprincip er, at både fælles- og aleneleg og andre aktiviteter kan forbedres med tilgængeligheden af materialer, der stimulerer til og "opfordrer til udforskning, manipulation, uddybning eller fantasifuld aktivitet fra barnets side" (Bronfenbrenner, 2002, s. 48), og som passer til barnets udviklingsniveau (Vygotsky, 2016; Tudge et al., 2021, s. 1085).

Bronfenbrenner var stærkt inspireret af den russiske psykologiske forskning og har en stærk reference til Vygotskys teorier om leg og læring og stilladsering i barnets aktuelle og nærmeste udviklingszone (Vygotsky, 2016; Bruner, 1979; Tudge et al., 2021; Warrer & Broström, 2017).

Det femte udviklingsprincip henviser til og er relevant for samarbejdet med forældre og nærmiljø: Etablering af "vedvarende mønstre for udveksling af information, tovejskommunikation, gensidig tilpasning og gensidig tillid mellem de principielle rammer, hvor børn og deres forældre lever deres liv" (Bronfenbrenner, 2002, s. 51). To af de mest betydningsfulde rammer er naturligvis børnepasning og skole, men Bronfenbrenner gjorde også opmærksom på, at forældrenes arbejdspladser og lokalområdet kan være betydningsfulde miljøer at samarbejde med.

Det sjette udviklingsprincip knytter Bronfenbrenners bioøkologiske teori sammen med den systemiske: "En effektiv funktion af børneopdragelsesprocesser i familien og andre børnemiljøer kræver offentlige politikker og praksis, der giver sted, tid, stabilitet, status, anerkendelse, værdi, skikke og handlinger til støtte for børneopdragelsesaktiviteter, ikke kun fra forældre, omsorgspersoner og professionelt pædagogisk personale, men også fra slægtninge, venner, naboer, kolleger, lokalsamfund og de store økonomiske sociale og politiske institutioner i hele samfundet" (Bronfenbrenner, 2002, s. 51; Tudge et al. 2021, s. 1086).

Det bioøkosystemiske perspektiv og det interaktionistiske perspektiv giver således mulighed for at udvikle en forståelse af kompleksiteten af de mange faktorer, der påvirker et dagtilbud, og hvordan de medierer kvalitet og børns læring og udvikling (Tudge et al., 2021; Næsby, 2021).

Hvad og hvordan vurderer KVALid Tilsyn?
KVALid Tilsyn består af 24 observationsskemaer. I hvert af disse skemaer observeres der ud fra kriterier og udsagn for henholdsvis utilstrækkelig, minimal, god og fremragende kvalitet på en Likertskala.

Alle observationsskemaer tager udgangspunkt i den styrkede pædagogiske læreplan – med overskrifter, der følger læreplanens ordlyd og med forskningsbaserede udsagn, som er formuleret som observerbare tegn (se figur 2 og 3).

KVALid Tilsyn vurderer ikke alt og omfatter ikke alt; det kan ingen redskaber. Til gengæld tilbyder tilsynsmaterialet et begrundet udvalg af de mange tilgængelige, forskningsvaliderede tegn på kvalitet, der udgør det bedste læringsmiljø for børn, og som ligger inden for lovgrundlaget i dagtilbudsloven.

I figur 2 ses overskrifterne på de 24 observationsskemaer, som KVALid Tilsyn dagpleje omfatter.

DET PÆDAGOGISKE GRUNDLAG	LÆREPLANSTEMAERNE
Det pædagogiske læringsmiljø og de daglige rutiner Skema 1: Måltidet Skema 2: Toilet- og puslesituationer Skema 3: Af- og påklædning Skema 4: Soverutiner Skema 5: Overgange **Leg og læring** Skema 6: Det fysiske læringsmiljø – inde Skema 7: Det fysiske læringsmiljø – ude Skema 8: Legen som grundlag **Børnesyn** Skema 9: Kontakt, samspil og anerkendelse **Dannelse og børneperspektiv** Skema 10: Medbestemmelse og inddragelse Skema 11: Kreativitet **Børnefællesskaber** Skema 12: Inklusion Skema 13: Mulighed for fælles leg og fælles aktiviteter Skema 14: Kontakt og samspil mellem børnene	**Alsidig personlig udvikling** Skema 15: Følelsesmæssig udvikling og mestring **Social udvikling** Skema 16: Social adfærd Skema 17: Udvikling af empati **Kommunikation og sprog** Skema 18: Materialer i forhold til sprogstimulering Skema 19: Sprogstimulering **Krop, sanser og bevægelse** Skema 20: Krop, sanser og bevægelse **Natur, udeliv og science** Skema 21: Materialer til og eksperimenter med natur og science Skema 22: Natur og udeliv **Kultur, æstetik og fællesskaber** Skema 23: Sang og musik Skema 24: Udstillinger for børn.

Figur 2. *Indhold i KVAlid.*

Observationsskemaerne i KVALid Tilsyn ser på de muligheder, som børn tilbydes vedrørende struktur, interaktion, læring og indhold – også kaldet *struktur- og proceskvalitet*. Der ses blandt andet på, hvordan læringsmiljøet er organiseret, hvordan personalet fordyber sig i møder med børnene (herunder også arbejdet med børnefællesskabet), hvordan personalets tilgang til leg og læring er, og hvilket indhold man er sammen om og har samtaler om. Derudover er der også fokus på rutiner, og hvordan personalet varetager børnenes sundhed og udviser omsorg for børnene.

I alle observationsskemaer ses der efter tegn på kvalitet, og det vurderes, om disse kan observeres. Således produceres data, der kan anvendes, når der gives tilbagemelding/feedback til det pædagogiske personale. Som vi nævner i afsnittet vedrørende tilbagemelding på observationer med KVALid Tilsyn, får personalet som udgangspunkt ikke en numerisk vurdering, men i stedet en grundig forklaring på, hvad observationerne viser om kvaliteten af læringsmiljøet. Den numeriske vurdering anvendes alene til statistiske formål.

Observationer med KVALid Tilsyn: det udvidende og berigende læringsmiljø

Empirisk forskning (jf. artiklens teoriafsnit) viser, at dagtilbud af høj eller fremragende kvalitet er præ-get af gode samspil (interaktion), kommunikation med og udfordringer for børnene (kvalitetsniveau 4, jf. figur 1) (Taggart et al., 2015). Når høj kvalitet observeres, har personalet formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, og aktiviteter er udformet i samarbejde med børnene.

Undersøgelser i dagtilbud viser høj kvalitet, når der skabes rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Næsby, 2021; Sheridan et al., 2009, s. 243).

Øjebliksbillede fra observation

Nogle børn og en voksen sidder i sandkassen. Det observeres, at den voksne er deltagende i børnenes leg. De børn, der gerne vil lege selv eller med hinanden, har mulighed for dette. Børn, der har behov for hjælp til at lege, modtager tilpasset hjælp:

V: *Skal vi to se, om vi kan skovle sandet fra sandkassen op i sien, så sandet kan løbe igennem den?*

Der observeres varieret legetøj, og alle børn er optagede af at kigge på og lege med legetøjet. Den voksne tilføjer løbende sprog til legen, og legetøj benævnes:

V. *Det er en rød si, og det er en gul rive. Kan du rive sandet med den gule rive?*

Legen udvides med nye ord, som kobler situationen her og nu til en sang og til et spørgsmål, der motiverer barnets tænkning og fantasi:

V: *Du har en krokodille i spanden. Det er næsten ligesom sangen om krokodillen i badekarret. (Synger:) Hvis du ser en krokodille i dit badekar … Tror du så også, at der sidder en abe i cykelskuret?*

I eksemplet (øjebliksbillede fra en observation) ses det, hvordan børnene får mulighed for at vælge, hvad de vil lege, og hvem de vil lege med. Børn modtager hjælp ved behov. Læringsmiljøet vurderes samlet set som rigt på materialer, stimuli og udfordringer. På det højeste kvalitetsniveau i KVALid Tilsyn – den fremragende kvalitet – er opmærksomheden på såkaldt *udvidelse og berigelse* centralt i forståelsen af, hvornår kvaliteten er allerbedst.

Når der observeres høj kvalitet, er det et gennemgående kendetegn, at de voksne leger med og følger børnenes initiativer i legen. Nogle gange må de holde sig i baggrunden, men dog støtte, guide og rammesætte børnenes leg, så den udvikler sig positivt for alle børn.

Andre gange må de voksne være aktivt medlegende og indgå i et balanceret samspil med børnene i deres leg. I andre situationer er det nødvendigt, at de voksne viser vejen i legen og alle dens muligheder. I daglig tale taler man i det pædagogiske arbejde om bevidstheden om, at den voksne kan gå *foran, ved siden af eller bag ved barnet*.

Ved at lege med sammen med børnene, ud fra forskellige positioner i legen, kan det pædagogiske personale udvide legen, fx med nye materialer eller ideer, og give tydelig respons med ord, ansigtsudtryk og kropssprog, der viser anerkendelse af børnenes følelser og hensigter i leg.

Britiske forskere, fx Brenda Taggart, Kathy Sylva og Iram Siraj (2015), beskriver, hvordan de har observeret, at hvor der er den højeste kvalitet, er der en god balance mellem leg og aktiviteter, som er initieret af børnene (cirka halvdelen af tiden), og leg og aktiviteter, som er initieret af det pædagogiske personale og børnene i fællesskab (cirka en fjerdedel af tiden); og leg og aktiviteter, som er initie-ret af det pædagogiske personale (den sidste fjerdedel af tiden). Balancen er dynamisk, det vil sige, at den ændres i takt med børns behov og interesser og samfundets forventninger til, hvad børn skal lære, udvikles og dannes til, som det fx er udtrykt i den styrkede pædagogiske læreplan.

Der er ingen perfekt "balance". Veluddannet pædagogisk personale skal træffe informerede beslutninger, efterhånden som behov og prioriteter skifter på tværs af børnegruppen og på tværs af dagligdagen.
(Sylva, et al., 2016, s. 4).

At skabe en balance betyder ikke bare, at man placerer sig selv et sted i et kontinuum, eller at man blander forskellige pædagogiske tilgange.

Det handler om at integrere forskellige elementer på en måde, der passer til den kulturelle kontekst. I praksis interagerer pædagogik og læreplan på flere måder, både samtidigt og adskilt, fx når det pædagogiske personale arbejder ud fra en børnecentreret tilgang, der samtidig er rettet mod, hvad børnene skal lære (Sylva et al., 2016; Pyle & Danniels, 2017; Næsby et al., 2022).

Legen som grundlag: Observationer med KVALid Tilsyn

Lege- og læringssynet i KVALid Tilsyn hviler som tidligere nævnt på et sociokulturelt og interaktionistisk pædagogisk grundlag, som har rod i Bronfenbrenner og blandt andre Vygotsky (2004; 2016). Det peger på, at leg og læring ikke er hinandens modsætninger, men i stedet bør betragtes som komplementære størrelser, som driver dannelsesprocessen. De svenske forskere Samuelsson og Carlsson (2008) anvender begrebet "det legende lærende barn" for at tale om barnet i dagtilbudsalderen som en hel person, som ikke skelner mellem leg og læring, men som handler for at forstå sin omverden gennem leg, der bidrager til læring.

Når det pædagogiske personale tilføjer viden, muligheder og erfaringer – noget, som børnene måske ellers ikke selv ville have fundet på eller have anvendt bevidst – tilbydes børnene at lege med og anvende et indhold fra den kultur, som omgiver dem, og som de prøver at gøre til deres egen og blive en del af (Vygotsky, 2016; Bruner, 1979). Når det pædagogiske personale spejler barnets udtryk og adfærd, viser det barnet, at man forstår og anerkender barnets indre følelsesmæssige tilstand (Hun-deide, 2004)."… fælles opmærksomhed, fælles aflæsning og respons på intentioner og affektiv afstem-ning er afgørende elementer" i sådanne samspil med børn (Hansen, 2015, s. 53).

Når små børn leger med hinanden, udføres mange af legerutinerne med kroppen. "Små børn udøver og forhandler legens praktiske organisering og sociale koordinering kropsligt" (Jerg & Nielsen, 2015, s. 101). Legen, som blandt andre den norske forsker Gunvar Løkken kalder toddlerkultur, af-stemmes kropsligt gennem væremåder og omgangsformer, der gensidigt spejles (imiteres) og gentages og varieres i det uendelige (Løkken, 2005).

Herigennem fremmes vigtige og grundlæggende strukturer i hjernen.

Små børn lærer meget ved at efterligne det pædagogiske personales handlinger og væremåder, ofte i dagligdags situationer såsom at dække bord, ordne vasketøj, rydde op på legepladsen m.v. Børnene imiterer og gentager handlingerne i leg. Det kan være "give og tage-samspil" med betydningsfulde og nære voksne (forældre og pædagoger), og det kan være tidlige "som om-lege", hvor de handlinger, som endnu ikke helt mestres, kan overkommes ved hjælp af en pædagog eller ved fantasiens hjælp.

Både den følelsesmæssige, den sociale og den kognitive udvikling (herunder sprog) har fælles, tidlige rødder i gode interaktioner. Af alle former for social kontakt er evnen til at imitere, især for at kunne dele følelsestilstande, ifølge Daniel Stern (2014) en af de allermest grundlæggende.

I flere forskningsprojekter om, hvad der kendetegner et dagtilbud af høj kvalitet, fandt man således, at legende aktiviteter var udgangspunkt for og bedst kunne understøtte læring (Sheridan et al., 2009; Sylva et al., 2016). Men forskerne fandt også, at aktiviteter og lege, som er organiseret af det pædagogiske personale ud fra viden om børns læring og udvikling, er helt centrale. Det skyldes blandt andet, at de giver nye stimuli, som børn kan lære af, og som beriger og udvider deres leg, fx med nye roller, handlinger, ord og begreber (Siraj et al., 2015).

Legen som grundlag: nedslag i et observationsskema

Når der i KVALid Tilsyn observeres direkte på leg (skema 8), observeres der ud fra de kvalitetsmarkører, der relaterer til de kvalitetsniveauer, som ses i figur 1 (KVALid-pilen).

I figur 3 vises der, hvordan et observationsskema omhandlende leg i KVALid Tilsyn Dagpleje ser ud, og det eksemplificeres, hvorledes skemaets kvalitetsprogression fungerer, når der observeres. I to af tilsynsmaterialets andre skemaer, Det fysiske læringsmiljø – inde og Det fysiske læringsmiljø – ude (skema 6 og 7) ses desuden på indretning, legetøj, materialer og anvendelsen af disse i legen.

LEG OG LÆRING	8. LEGEN SOM GRUNDLAG
Utilstrækkelig kvalitet	1.1 Børnene overlades til at lege egne lege, og der reageres ikke på børnenes behov og ønsker i legen. 1.2 Der er aldrig eller sjældent samtaler om og med børnene om deres leg og det, som de er optagede af i legen.
Minimal kvalitet	2.1 Børnene har mulighed for at lege egne lege, og der reageres af og til på børnenes behov og ønsker i legen. 2.2 Der er af og til samtaler med børnene om deres leg og materialer og det, de er optagede af.
God kvalitet	3.1 Børnene har mulighed for at lege egne lege, og der reageres ofte på børnenes behov og ønsker i legen. 3.2 Der er ofte samtaler med børnene om deres leg og materialer (også med de børn, som endnu ikke har udviklet deres sprog). 3.3 Der reageres både på børnenes adfærd i legen og på deres hensigter, og der sættes ord på både handlinger og hensigter i legen. 3.4 Børnene tilbydes ofte leg i en positiv, engagerende og involverende stemning, og børnenes initiativer i legen følges.
Fremragende kvalitet	4.1 Børnene har mulighed for at lege egne lege, og der reageres gennemgående på børnenes behov og ønsker i legen. Der gives tydelig respons med ord, ansigtsudtryk og kropssprog, som udtrykker anerkendelse af børnenes følelser og hensigter. 4.2 Der er gennemgående udvidende og berigende samtaler med børnene om deres leg og materialer. 4.3 Børnenes leg støttes, guides og rammesættes, så den udvikler sig positivt for børne- ne, og så de alle har mulighed for at deltage i leg. 4.4 Børnene tilbydes gennemgående leg i en positiv, engagerende og involverende stemning, og børnenes initiativer i legen følges og benævnes.

Figur 3. *Observerbare tegn på kvalitet for skemaet "Legen som grundlag" (testversion).*

I observationsskemaet "Legen som grundlag" (figur 3) ses det, at den *utilstrækkelige* kvalitet i læringsmiljøet er præget af adskillelse mellem børn og voksne, af børn, der "overlades til at lege egne lege" (1.1), og af mangel på interaktioner og samtaler (1.1. og 1.2).

Kigger man på de observerbare tegn under den *minimale kvalitet*, så har børnene her mulighed for at lege egne lege (2.1). Det vil i praksis ofte kunne ses i et læringsmiljø, hvor børnene indgår i faste aktiviteter og rutiner, og hvor der er en høj grad af voksenstyring, men dog mulighed for "fri leg". Der reageres af og til på behov og ønsker i legen (2.2), og dertil kommer samtaler i og om legen (2.3).

Når kvaliteten i en observation af legen i læringsmiljøet stiger til god kvalitet, vil en observation af leg være kendetegnet ved børn, som kan og må lege selv, og nærværende voksne, som ofte reagerer og er opmærksomme på legen (3.1). Der observeres involvering og engagement, og der følges initiativ. Det vil sige balance og turtagning/serve and return (3.2). I praksis, som er kendetegnet ved god kvalitet, ses desuden en opmærksomhed på såvel en benævnelse af barnets intentioner som barnets indre verden (handlinger og hensigter i legen) (3.3). Der er ofte samtaler med *alle* børn om lege og legematerialer (3.4).

Den *fremragende kvalitet* viser sig som observerbare tegn på en gennemgående og konsistent op-mærksomhed på og hjælp til børnenes leg. Desuden observeres interaktioner, der er præget af en høj grad af indlevelse og tydelighed i disse (4.1). Børnene tilbydes leg, og børn, der tager initiativer, vil opleve, at der sættes ord på disse, så de bliver tydelige både for barnet selv og for kammeraterne, som herigennem får hjælp til at forstå barnets intentioner. Denne benævnelse medvirker desuden til at udvide og berige den sproglige udvikling såvel som den emotionelle, kognitive, sociale og alsidige personlige udvikling (4.2.).

Leg er roden til potentielle konflikter, misforståelser og eksklusion mellem børn. I 4.3 ses obser-verbare tegn, som medvirker til, at alle børn i den observerede praksis støttes og guides i legen, så de – på sigt – lærer at forhandle, indgå kompromiser og løse konflikter på en måde, der giver alle børn en plads i legen.

Samtaler med børn om leg og legematerialer sker på dette kvalitetsniveau hele tiden med afsæt i udvidelse og berigelse – og Vygotskys tænkning om den nærmeste udviklingszone: Det, som barnet ved og kan ved egen kraft og hjælp, og det, som barnet ved og kan med hjælp og støtte fra en anden (4.4).

Når vi i observation af børns leg – med afsæt i KVALid Tilsyn – tillægger børnenes egne lege og mu-lighed for leg så stor betydning, er det, fordi denne type leg ifølge flere forskere har det største potentiale: De giver mulighed for en fordybet interaktion både med de fysiske omgivelser, med det pædagogiske personale, der deltager i legene, og med de andre børn (Siraj-Blatchford, 2015).

Etablering af det gode lege- og læringsmiljø handler derfor om at skabe den rette, ligelige balance mellem børnenes egne lege, lege og aktiviteter, som det pædagogiske personale indgår i (tilrettelagt eller spontant) og lege og aktiviteter, som ledes af det pædagogiske personale. I legen er det pædagogiske personale rollemodeller, og opgaven er at understøtte børnene i at have mod til at forholde sig til andre måder og nye verdener. Voksne skal deltage og være rollemodeller ved selv at lege, spille, optræde, fortælle osv. Og dermed baner de vejen for børnenes egen dannelsesproces. Det er ifølge Vygotsky den proces, hvor det sociale internaliseres i det psykiske. Internalisering er børnenes dramatisering/forestilling eller kreative brug af det sociale, der således udfordrer deres tænkning og refleksivitet (Vygotsky, 2004).

Til hvert observationsskema i KVALid Tilsyn knytter der sig noter: Det eksemplificeres, at legetøj og materialer til leg og imitation i læringsmiljøet kan være et legekøkken, køkkenting/service, en værktøjskasse, værktøj, udklædningstøj, en traktor med anhænger, en bondegård, dyr, dukker, naturmaterialer, musikmaterialer m.v. I noterne hjælpes observatøren også til at observere tegn på, hvorvidt der er taget hensyn til børnenes alder, behov og udvikling: Eksempelvis at materialer til de yngste skal være passende, at de skal tilbydes at lege sammen/ved siden af hinanden, og at denne leg skal under-støttes af den voksne.

I noterne gives der eksempler på, hvordan kvaliteten i interaktionerne konkret kan se ud. Eksempelvis at dagplejeren understøtter barnets udsagn og handlinger med: "Ja, det var en god ide … Ja, så kunne vi … Ja, den er stor." Og eksempelvis at børnenes initiativer i legen kan understøttes ved at sige: "Ja, det var en god ide. Vi kan da bruge grydeskeen som skruetrækker, har vi andet værktøj?" eller "Orv, det var godt fundet på. Vi leger, at grisen, den laver mad til alle dyrene. Hvad spiser de?"

Ved fremragende kvalitet deltager den voksne aktivt i børnenes leg og er opmærksom på både det enkelte barns behov og på fællesskabet. Der leges med, blandt andet ved at der stilles åbne spørgsmål, og der er samtaler med flere turtagninger eller samtaler med børnene om, hvad de leger: "Laver du mad? Hvad slags mad er det? Må jeg smage? Hvor køber du det henne? Hvem kommer til middag?"

Legen som grundlag: Skal de voksne "blande sig" i legen?

Børn skal have lov at lege alene eller med en ven, men det er også nødvendigt at tage børnene med på såkaldte "dannelsesrejser" til større verdener og give dem en større erfaringshorisont. Børn kan ikke klare deres udviklingsopgave på egen hånd (Stern, 2014; Bronfenbrenner & Morris, 2012). Erfaringer og oplevelser, ord og sprog samt opmærksomhed på "nye" verdener kan derfor bringes ind i legen og inspirere børnene til at kombinere og overskride verdener og elementer i legen. Det følgende øjebliksbillede er et eksempel på dette.

Øjebliksbillede fra observation

To børn søger mod legekøkkenet. Den voksne placerer sig på gulvet ved siden af dem og iagttager den leg. der igangsættes.

Et barn finder en kasserolle og siger "mad". Det andet barn finder en gryde frem og sætter den på komfuret.

V: *Hvad skal der ske nu? Skal I i gang med at lave aftensmad?*

B: Ja! Røre, røre.

V: *Skal vi finde en ske? En grydeske? Og et piskeris? Så kan I begge hjælpe med at røre og lave aftensmad?*

B: Mig æg.

V: *Æg? Uhm. Det lyder lækkert. Skal det være et æg, vi koger i gryden? Så kan man lave et blødkogt æg, som man spiser med en ske. Eller man kan koge et hårdkogt æg, som man putter på sin rugbrødsmad.*

B: Nej. Ik' det æg. I stykker.

V: *Ah. Er det et spejlæg, du mener? Sådan et, hvor man knækker ægget og steger det på panden?*

B: (Smiler og klapper i hænderne).

V: Det var et spejlæg, du mente. Det kunne jeg se, for du blev helt glad, da jeg sagde det.

Læring er, for børn, altid relateret til elementer af leg og af frivillighed (Hansen, 2015). Når børn udforsker og forsøger at forstå sig selv og deres omgivelser, foregår det som hovedregel gennem leg. Omvendt er det indhold, som der gives mulighed for at lære noget om, og de betingelser, hvorunder det foregår, altid bestemt af det pædagogiske personale, som drager omsorg for dem. Leg skaber interaktion med omgivelserne og sker i interaktion med omgivelserne. Og leg skaber læring, uanset om det er den børnestyrede leg, eller leg, hvor det pædagogiske personale, som i øjebliksbilledet ovenfor, guider eller vejleder børnene (Næsby et al., 2022; Samuelsson & Johansson, 2006; Pyle & Danniels, 2017; Sommer, 2020; Hedges & Cooper, 2018).

Det pædagogiske personale kan skabe mulighed for, at børnene får nye erfaringer og oplevelser (som vist i figur 3), der viser høj kvalitet, fx ved at tilføje nyt legetøj/materiale; at lade børnene eksperimentere med legetøj på nye måder; at hjælpe børnene med at udvikle nye færdigheder og have samtaler, som er udvidende og berigende. Personalet kan fx stille børnene nysgerrige spørgsmål under leg, aktivitet og rutiner.

I fælles projekter, leg og aktivitet, er det den voksnes opgave at mediere udvikling af koncepter, fx ved i legen at bringe hverdagsopfattelser sammen med ny viden. Ikke som undervisning, men som fælles samarbejde om problemløsning, hvor den voksne lytter til børnenes ytringer og forslag til løsninger og gennem dialog og handling (fx i eksperimenter) udvider og beriger den fælles tænkning, hvilket giver børnene nye oplevelser og erfaringer.

Tilbagemelding med afsæt i KVALid Tilsyn: med praksisudvikling for øje

I dette afsnit fokuseres der på, hvordan KVALid Tilsyn kan anvendes til praksisudvikling på dagtilbudsområdet. Et tilsyn eller en observation står nemlig aldrig alene.

Efter en observation udarbejdes der typisk en tilsynsrapport, og herefter får det pædagogiske personale og lederen feedback i form af en mundtlig tilbagemelding. Hvis den tilsynsansvarlige udarbejder en skriftlig rapport, fremgår vurderingerne heraf – efterfulgt af en sammenfatning af observatio-nerne med anbefalinger til overvejelser om forbedringer af praksis. Efter hvert af temaerne i datamaterialet kan der indsættes tabeller, som viser vurderingerne af observationen. Det giver mulighed for, at man kan gå nærmere ind i datamaterialet og i de konkrete observationer.

Den mundtlige tilbagemelding gives som vurderinger ud fra det kvalitetsniveau, som en observation af de forskellige observationsskemaer "lander på" (fx "af og til, ofte eller gennemgående god kvalitet"). I tillæg til kvalitetsvurderingen nævnes de bedste eksempler og gode observationer, når dette giver mening i forhold til at kunne fastholde såvel som at kunne forbedre praksis.

En observation vil altid være et øjebliksbillede, som på den ene side giver et udmærket billede af en gennemsnitlig dag og af de faste rammer og rutiner i læringsmiljøet, og på den anden side også kan støde på atypiske hændelser, der "farver" observationen. Gennem en efterfølgende dialog med leder og personale vil KVALid Tilsyn, sammen med personalets professionelle dømmekraft, kunne anvendes til at træffe reflekterede beslutninger om, hvilke praksistiltag der er nødvendige på baggrund af tilsy-net.

Feedbacken i KVALid Tilsyn er baseret på, at alle observationsskemaer er vurderet fuldstændigt (fra start til slut) og observatøren bruger den såkaldte stop go-vurdering. Det vil sige, at selv om der er tegn på kvalitet, som fx ikke observeres under *utilstrækkelig* eller *minimal kvalitet*, fortsætter man under observationen med at vurdere inden for både *god* og *fremragende kvalitet*. På den måde kan der gives en mere nuanceret tilbagemelding, der også peger på, hvad man kan have opmærksomhed på for at forbedre sin praksis. Der kan fx godt ses gode interaktioner med fysisk kontakt og omsorg, selv om det observeres, at der ikke benyttes ord, begreber og et rigt sprog.

Tilbagemeldingerne foregår på flere niveauer, og både forvaltning, ledelse og det pædagogiske personale spiller en rolle i opfølgningen. En tilbagemeldingssamtale på baggrund af et tilsyn kan guides eller planlægges ud fra en række principper om vejledning og coaching (fx den sociodynamiske samtale (Peavy, 2005), systemisk tænkning og samtaletræning (Borgmann & Ørbech, 2010) eller coaching, der understøtter refleksionen over de data og den vurdering, som gives (Jablon, Dombro, & Johnsen, 2016).

Når man som konsulent, leder eller personale skal igangsætte forandringer på baggrund af KVALid Tilsyn, vil der vil ofte være generelle eller simple strukturelle udfordringer, der indledningsvist kan tages op og handles på.
(Jablon et al., 2016).

Der kan træffes beslutninger om helt enkle forbedringer, fx:

- At flytte noget legetøj frem i rummet, så børnene kan se det og har adgang til det.
- At sætte mærkater med navn og foto på kasser med materialer eller indkøbe gennemsigtige kasser til opbevaring.
- At sikre, at spædbørn har et blødt underlag at ligge på, hvor de har adgang til babylegetøj og interaktion.

Forbedringer i det fysiske læringsmiljø eller forbedringer, som kræver nyanskaffelser, kan være nødvendige at drøfte på et andet niveau (fx med forvaltningen). Der kan være økonomi og andet, som personalet ikke kan ændre på alene, og som den tilsynsansvarlige må bringe videre i det administrative system.

Andre forbedringer kan være forholdsvis simple; det kan være forbedringer, som personalet selv kan gennemføre inden for kort tid.

Andre forhold, som på baggrund af tilsynet kan justeres, kan være mere pædagogiske og/eller organi-satoriske forhold, fx:

- At skabe mulighed for, at der gennem dagen er tid til, at børnene kan lege, som de gerne vil.
- At alle børn hver dag kommer udenfor i løbet af dagen – måske på forskellig vis (i haven/på legeplads/i naturen/ på cykeltur).
- En opmærksomhed på, at alle børn skal placeres omkring et bord ved måltidet på en måde, så personalet kan se og høre alle børn og have samtaler med alle børn under måltidet.

Andre forbedringer kræver mere tid og/eller mere refleksion (Jablon et al., 2016). Det kan fx være:

- At indrette legeområder, så de i højere grad passer til den aktuelle aldersgruppe.
- At give plads til områder, som er dedikeret til fordybelse i specifik leg, fx legekøkken, dukker, bøger, et rart sted at sidde og læse osv.
- At rette mere opmærksomhed mod at undgå at tale for meget til børnene frem for at have samtaler med børnene.
- At arbejde med indhold og kvalitet i de daglige rutiner, så fx borddækning, af- og påklædning, oprydning og toiletbesøg ikke er aktiviteter, der skal "overstås" eller foregå "i stilhed", men i stedet anvendes som pædagogiske aktiviteter, som fremmer samvær og samtale, selvhjulpenhed og dermed børnenes trivsel, udvikling, læring og dannelse.

Praksisudvikling med afsæt i KVALid Tilsyn: et skridt ad gangen

Det kan være en stor opgave at forbedre en praksis og et læringsmiljø. Praksisudvikling med afsæt i KVALid Tilsyn kan og skal ikke omfatte alle observerede temaer eller skemaer på én gang. I tilbagemeldingssamtalen må deltagerne i fællesskab tale sig frem til, hvilke tiltag der kan gennemføres på kort og på længere sigt.

For at støtte en udvikling, der kan føre kvaliteten til god og fremragende, kan den tilsynsansvarlige give personalet nogle eksempler på, hvordan fx samtaler med børn kan udvides og beriges, helt konkret med eksempler på, hvad man kan sige og gøre. Det kan også være en ide at gennemgå alle de daglige rutiner og undersøge, om de gennemføres med passende tid og mulighed for, at børnene kan påvirke dem og/eller deltage (fx hjælpe med at dække bord). Og der kan gives eksempler på, hvad man have samtaler om, mens man gennemfører rutinerne, Man kan også diskutere, hvad man kan forvente af børn i forskellige aldre (fx et, to og tre år i dagplejen eller vuggestuen), så de kan tilbydes passende opgaver, som de kan få succes med, så de opfordres til at hjælpe hinanden osv. Dette afhænger af, hvilket tema/skema man har fælles opmærksomhed på.

Tilbagemeldingen bør altid afsluttes med en fælles refleksion og opsamling på dialogen og en planlægning frem mod næste tilsyn (Peavy, 2005; 2012). Det kan handle om, hvilke opmærksomhedspunkter personalet vil arbejde med, hvilke forbedringer der vil søges indført, hvad konsulenten skal bringe videre administrativt, og/eller hvilke eksterne behov for støtte personalet kan have brug for – frem mod et nærmere aftalt tidspunkt.

Det er afgørende, at personalets kompetenceudvikling, i forlængelse af tilsyn, tilsynsrapport og tilbagemelding, er forskningsinformeret. Det vil sige, at det er informeret af eksisterende forskningsviden og af de data om børns trivsel, læring, udvikling og dannelse, som indsamles og analyseres som en del af observationerne med KVALid Tilsyn (Hansen et al., 2016).

Ifølge Hansen et al. (2016), der blandt andet er inspireret af Timperley (2008), må kompetenceudviklingen understøtte, at det pædagogiske personale arbejder med inddragelse af barnets perspektiv og indtagelse af et intersubjektivt perspektiv, og at personalet udvikler kompetence til at understøtte læring.

At understøtte læring og udvikling vil sige "at introducere barnet til forudbestemt indhold samt skabe aktiviteter, der er både målorienterede og barnecentrerede" (Hansen et al., 2016, s. 8). Derudover må kompetenceudvikling være kollektiv og teambaseret, ligesom den må være praksisnær og forankret i personalets og kommunens organisatoriske kultur (Hansen et al., 2016, s. 8; Hargreaves & Fullan, 2012). Det vil sige, at den må være koblet til den kommunale tilsynsramme og kvalitetsopfølgning, fx i et årshjul med systematisk evaluering, opfølgning og praksisforbedring (Næsby, 2020).

Diskussion

Gennem udviklingsarbejdet med KVALid Tilsyn har vi fået tilbagemeldinger fra observatører om, at nogle af de indikatorer, der fungerer som udsagn for kvalitet, har været sprogligt uprøcise. Dette har ført til tvivl mellem observatørerne, hvad angår gyldigheden af deres vurderinger. Det kontinuerlige arbejde med at forfine observationsskemaer har blandt andet vist, at en sætning med et "og" kan fortolkes forskelligt, idet der antydes, at to punkter skal vurderes ud fra samme indikator. Derfor har en stor del af udviklingen af KVALid Tilsyn bestået i en vekslen mellem skrivning af de observerbare tegn og tests af disse i konkrete observationer.

Da udviklingen af KVALid Tilsyn udspringer af den tidligere KVALid Dialog og direkte af dagtilbudsloven, kan det konstateres, at det ikke er den kulturelle ækvivalens, der volder problemer. Når "legen som grundlag" skal implementeres i pædagogisk praksis, bliver det vigtigt, at tilsynsmaterialet stemmer overens med loven. Det kan i forvejen være svært nok at synliggøre, hvordan der arbejdes ud fra lovens intentioner (EVA, 2020). Overensstemmelsen skal være meget tydelig, som i figur 2 – også på tværs af flere andre skemaer.

Et andet element i udviklingsarbejdet har derfor været den interne konsistens i hele værktøjet: *Hvad observerer og vurderer vi ud fra?* Flere udsagn har målt det samme aspekt af kvalitet, og observatører har derfor fundet, at nogle skemaer har været uprøcise eller overflødige. Der er ingen vægtning mellem skemaerne, så fx nogle skemaer vægter mere end andre.

Det særlige i opbygningen af værktøjet ligger - som nævnt - blandt andet i, at det tager udgangs-punkt i den styrkede pædagogiske læreplan og dagtilbudsloven. Arbejdet med læreplanen er i hverdagen "flydende", og de forskellige tematikker griber derfor helt naturligt ind i hinanden. Eksempelvis foregår sprogstimulering gennem hele dagen, i alle aktiviteter og leg, og social og følelsesmæssig udvikling forgår hele tiden osv.

Denne bredde er ikke desto mindre det, som forfatterne af KVALid Tilsyn har sat sig for at favne – med en intention om at undgå for mange gentagelser, når vi bevæger os ind i den styrkede pædagogiske læreplans temaer. Det kræver en grundig gennemgang af alle udsagn og indikatorer i KVALid Tilsyn, hvis man vil undgå utilsigtede overlapninger. Ifølge dagtilbudsloven skal fx leg ses som grundlag for barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse, og derfor går legen igen i flere indikatorer. Et andet eksempel er, at der er observationsskemaer, der vurderer på "Legen som grundlag" og på "Børnefællesskaber", samtidig med at begge disse tematikker også er centrale i læreplanstemaet "Social udvikling".

I skrivende stund er der indsamlet data fra observationer af 19 tilfældigt udvalgte dagplejere og 12 legestuer i Aarhus i foråret 2023. Den interne konsistens i målingerne kan udtrykkes ved hjælp af Cronbachs alpha, der angiver, hvor meget hvert skema korrelerer med den samlede score for hver observation i forhold til den samlede varians i alle scorerne for hvert skema. Cronbachs alfa angiver således, hvor stor sammenhængen er mellem skemaerne, og dermed hvor pålideligt KVALid måler kvaliteten[5].

5 https://data.library.virginia.edu/using-and-interpreting-cronbachs-alpha/

Det kan undersøges, om værktøjets enkelte skemaer bidrager til at måle det samme underliggende spørgsmål pålideligt. Pålideligheden er lav, hvis Cronbachs alpha er under 0,5; den er acceptabel, hvis den er mellem 0,5 og 0,8; og den er god, hvis den er over 0,8. Jo flere observationer, jo mere præcis bliver Cronbachs alpha estimeret til at være.

Det anbefales normalt ikke at lave pålidelighedsanalyser på mindre end 30 observationer. Derfor bruges samtlige 31 observationer, og der skelnes ikke mellem dagplejere og legestuer. Samtidig giver flere skemaer automatisk en højere Cronbachs alpha, idet de bidrager med information, der alt andet lige styrker pålideligheden.

Pålideligheden i KVALid ligger over 0,8, både når hele skemaet analyseres, og når vi kigger på skemaerne, der refererer til henholdsvis det pædagogiske grundlag og læreplanstemaerne (jf. tabel 1). Den interne konsistens er lavest for de 10 skemaer under læreplanstemaerne. Når vi tager højde for usikkerheden som følge af det lave antal observationer, er den nedre grænse for 95 procent konfidensintervallet 0,74.

Det betyder, at vi med 95 procent sandsynlighed kan sige, at pålideligheden er over 0,74. Den interne konsistens for skemaerne under det pædagogiske grundlag er højere, men der er også flere skemaer.

TABEL 1 INTERN KONSISTENS	CRONBACHS ALFA		
	Antal skemaer	Alle	95 % konfidensinterval
Det pædagogiske grundlag	14	0,89	0,84
Læreplanstemaerne	10	0,83	0,74
Samlet	24	0,92	0,89
Antal observationer	31		

Figur 4. *Beregninger på baggrund af observationer af 19 dagplejere og 12 legestuer i Aarhus Kommune 2023[6].*

6 Beregnet for UCN af Tænketanken DEA. De samlede resultater af de foreløbige statistiske test publiceres af DEA.

Et tredje element, som tests af KVALid Tilsyn har vist, handler om den ønskede progression i skemaerne, hvor der vurderes op fra utilstrækkelig til *fremragende kvalitet*. Den påvirkes af, at mange af udsagnene under minimal kvalitet i første testfase var inkonsekvente eller negativt ladede, så en vurdering med "nej" fik den utilsigtede konsekvens, at højere kvalitet ikke kunne opnås. På daværende tidspunkt var indikatorerne uordnede, og derfor vurderede værktøjet forkert. Disse fejl er nu rettet for at skabe en mere solid ramme for observation af kvaliteten.

Selv om forfatterne har identificeret og anvendt aktuel viden om leg og læringsmiljø i forhold til det pædagogiske grundlag, som tilsynsmaterialets indikatorer er formuleret ud fra, skal sammenhængen mellem indikatorer og kvalitetsniveauer (de psykometriske egenskaber) være på plads. Dette forhold vil blive evalueret statistisk i næste fase med et større sample af observationer. Efter indsamling af nye observationsdata fra de dagplejere og legestuer i Aarhus Kommune, som medvirker i den første runde af kompetenceudvikling, samt data fra test af KVALid i vuggestuer og børnehaver i Skanderborg, Brønderslev og Frederikshavn Kommune vil der blive gennemført yderligere analyser, blandt andet faktoranalyse og pålidelighedstest, af en ekstern samarbejdspartner.

I de kommuner, som vælger at anvende KVALid Tilsyn, er tidsforbruget i forbindelse med hver en-kelt observation en betydelig faktor, idet de tilsynsansvarlige skal varetage mange observationer. Det oprindelige udgangspunkt, da udviklingsarbejdet blev igangsat, var, at tilsynsværktøjet skulle favne observationer inden for en ramme på to timer. Den to timer lange observation opleves dog af flere observatører som for kortvarig. Der er ikke tid nok til at gennemgå alle 24 observationsskemaer, hvilket i testen gjorde data og vurdering ufuldstændige. Derfor er det sandsynligt, at KVALid Tilsyn Dagpleje på sigt indgår i en observationsramme på to og en halv time og KVALid Tilsyn Vuggestue og Børnehave i en ramme på tre timer.

Tilsynsførende og medarbejdere i de kommuner, som har deltaget i udviklingen af KVALid Tilsyn, oplyser, at brugen af data indsamlet med KVALid Tilsyn i det kommunale tilsyn bidrager til en uvildighed, gennemsigtighed og gensidig forståelse af kvalitet. Denne fælles indsigt i kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer fører til dialog og målrettet, differentieret og effektiv opfølgning.

Således har den foreløbige afprøvning vist, at KVALid Tilsyn opleves som meningsfuldt. Det vil sige, at tilsynsværktøjet kan bruges og hænger sammen med lov og læreplaner for observatører, tilsynsførende og den praksis, der observeres i. Eksempelvis vurderer observatørerne, at skemaerne passer til det relevante emne (fx indretning) og til en enkelt større konstruktion (ét tema, nemlig kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø).

Styrker og begrænsninger

En ofte fremført kritik af observationsværktøjer som KVALid (fx ECERS-3, ITERS-3, KiDs eller Class) handler om "social udstopning". Hele praksis eller hele dagtilbudsloven kan ikke rummes i et måleværktøj, der også skal være overkommeligt at anvende og ressourcemæssigt muligt. Derfor bliver det, som måleværktøjet indfanger, ikke et komplet billede af praksis, men et øjebliksbillede, der ligner praksis tilnærmelsesvist (Frederiksen, 2020). Et vigtigt og vedvarende opmærksomhedspunkt er således, i hvor høj grad KVALid Tilsyn modellerer praksis, og hvorvidt praktikerne kan genkende deres egen praksis.

Der er en risiko for, at måleværktøjer forandrer praksis. Eksempelvis når praktikerne efterfølgende søger at forbedre deres praksis uden at reflektere over, hvorvidt forbedringerne faktisk er til det bedre. Det kan i princippet medføre et demokratisk underskud, når praktikerne ikke bruger deres professionelle dømmekraft kvalificeret. KVALid Tilsyn kan i så fald risikere at fratage professionelle og politikere kontrollen med dagtilbuddene (Frederiksen, 2020).

Omvendt må vi, hvis vi ønsker at forstå og vurdere kvalitet i praksis, bruge data i tilsynet, som det fx anvises af KL – som udtryk for både en pædagogisk og en administrativ interesse (Frederiksen, 2020). Tilsynsdata, der er frembragt på en tydelig og gennemsigtig måde, og som anvendes som pejlemærke på tværs af dagtilbud, må derfor være standardiserede.

Videre skal de mulige prædiktive kvaliteter beregnes. Det vil for det første sige, om værktøjets resultater af observationerne kan forudsige, hvordan det kommer til at gå for de implicerede børn. Og for det andet, om praksis udtrykker og indfrier formålene i dagtilbudsloven. Men det ser ud til, at værktøjets tegn på kvalitet stemmer overens med loven og læreplanen, i det omfang det er lykkedes os at gøre værktøjets indhold og anvendelse til noget meningsfuldt, som det udtrykkes af observatørerne fra kommunerne. KVALid Tilsyn muliggør, at relevante kvalitative og kvantitative data anvendes i planlægning, implementering og opfølgning på observationer og på det samlede tilsyn.

Konklusion

Som adresseret indledningsvist opstod det nationale, skærpede krav om tilsyn, fordi kvaliteten i nogle institutioner ikke stemte overens med den kvalitet, som børn i danske dagtilbud har krav på og behov for. På baggrund af empirisk viden, systematiske observationer og henvendelser fra kommuner, opstod ideen til KVALid Tilsyn.

Denne artikel har givet eksempler på, hvordan høj kvalitet ser ud i en dansk kontekst – i forhold til forskningsspørgsmålene: *Hvordan skærper vi systematikken, tilsynet og evalueringskulturen i de danske dagtilbuds læringsmiljøer? Hvordan lærer personalet at identificere, hvornår noget er godt eller mindre godt i egen og andres praksis, og hvad er "næste skridt" i forbedring af praksis?*

KVALid Tilsyn bygger på en forståelse af kvalitet, der lægger sig op ad dagtilbudsloven, og giver derfor, sammen med skriftlig afrapportering og mundtlige tilbagemeldinger, personalet muligheder for selv – på en systematisk måde – at vurdere, hvornår noget er godt eller mindre godt i egen og andres praksis. Desuden giver tilbagemeldingerne mulighed for i fællesskab at beslutte, hvad der er "de lavthængende frugter", og hvad "næste skridt" kan være. Således understøttes arbejdet med udviklingen af højkvalitetsdagtilbud og læringsmiljøer for alle børn. Ved brug af KVALid i tilsynet øges systematikken og muligheden for at styrke evalueringskulturen.

Med KVALid Tilsyn er det forfatternes mål at udvikle et kulturfølsomt tilsynsværktøj, som tager udgangspunkt i en dansk dagtilbudskontekst med den styrkede pædagogiske læreplan som omdrejnings-punkt. Det er et værktøj, som gør det muligt at belyse både den strukturelle kvalitet, de pædagogiske processer i læringsmiljøerne og (på sigt) børnenes udbytte. Der bør i forfatternes optik ikke føres tisyn for "tilsynets skyld". Der bør i stedet investeres i det *udviklende tilsyn* inden for en tilsynsramme, som understøtter praksisudvikling gennem struktur, systematik og refleksion – med afsæt i en tydelig og forskningsinformeret kvalitetsforståelse. Denne tilsynsramme viser fx også, hvad "legen som grundlag" og de andre elementer i dagtilbudsloven og læreplanen går ud på – hvordan de kan forstås, og hvordan de kan ses i praksis.

Litteratur

Borgmann, L. & Ørbech, S. (2010). Livgivende samtaler og relationer. Håndbog i systemisk anerkendende samtaletræning. København: Gyldendal.

Bronfenbrenner, U. (2002). Preparing a world for the infant in the twenty-first century: The research challenge. I Gomes-Pedro, J., Nugent, J.K., Young, J.G. & Brazelton, B.T. (red.). The Infant and Family in the Twenty-first Century (s. 45-52). New York, NY: Routledge.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (2012). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective. A bioecological model. I Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (red.). Early Childhood Education (s. 119-158). London: Sage.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2012). The bioecological model of human development. I Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (red.). Early Childhood Education (s. 201-262). London: Sage.

Bruner, J. (1979). The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burchinal, M., Garberb, K., Foster, T., Bratsch-Hines, M., Franco, X. & Peisner-Feinberg, E. (2021). Relating early care and education quality to preschool outcomes: The same or different models for different outcomes? Early Childhood Research Quarterly, 55, 35-51.

BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2022). Dagtilbudsloven. LBK nr 985 af 27/06/2022. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A.-K. & Laugesen, L. (2014). Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. København: SFI.

Dale, P.S., Paul, A., Rosholm, M. & Bleses, D. (2022). Prediction from early childhood vocabulary to academic achievement at the end of compulsory schooling in Denmark. International Journal of Behavioral Development, 47(2).

Dietrichson, J., Kristiansen, I.L. & Nielsen, B.C. (2018). Universal Preschool Programs and Long-term Child Outcomes: A Systematic Review. København: VIVE.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2015). Pædagogisk tilsyn. Evaluering af kommunernes tilsyn med daginstitutioner. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020). Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan. Lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020). Læringsmiljø i kommunale børnehaver. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2022). Udfordringer i understøttelse af børn i udsatte positioner. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2023). Kvalitet i dagtilbud. National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn. København: EVA & VIVE.

Frederiksen, J.T. (2020). I et spejl, i en gåde. Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning. Tidsskrift for Professionstudier, 30, 38-49.

Hansen, O.H. (2015). Børns sproglige udvikling. I Kornerup, I. & Næsby, T. (red.). Kvalitet i dagtilbud (s. 48-60). Frederikshavn: Dafolo.

Hansen, O.H., Nordahl, T., Øyen Nordahl, S., Hansen, L.S. & Hansen, O. (2016). Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for 5 kommuner 2015 – Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg: "Uligheder og variationer – i dagtilbud". Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. New York, NY: Teachers College Press.

Hedges, H. & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: theorising a core practice in early childhood education. Teachers and Teaching, 24(4), 369-383.

Hundeide, K. (2004). Relationsarbejde i institution og skole. Frederikshavn: Dafolo.

Jablon, J.R., Dombro, A.L. & Johnsen, S. (2016). Coaching with Powerful Interactions: A Guide to Partnering with Early Childhood Teachers. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Jerg, K. & Nielsen, K.W. (2015). Kultur af, med og for børn – især de yngste. I Kornerup, I. & Næsby, T. (red.). Kvalitet i dagtilbud (s. 95-115). Frederikshavn: Dafolo.

Løkken, G. (2005). Toddlerkultur. Om et- og toåriges sociale samspil i vuggestuen. København: Hans Reitzels Forlag.

Næsby, T. (2017). Barndom og pædagogisk kvalitet i dagtilbud. Aalborg: Books on Demand.

Næsby, T. (2020). Datainformeret praksisudvikling og udvikling af evalueringskultur. I Mortensen, T.H. & Næsby, T. (red.). Den styrkede pædagogiske læreplan. Grundbog til dagtilbudspædagogik (s. 177-196). Frederikshavn: Dafolo.

Næsby. (2021). What makes good preschools good for all children. Early Child Development and Care, 191(13), 2078-2092 .

Næsby, T. (2023). KVALid Tilsyn – det teoretiske og empiriske grundlag. Aalborg: Under udarbejdelse https://www.ucviden.dk/da/projects/kvalid-tilsyn-i-dagtilbud-v2

Næsby, T., Okslund, H., Pedersen, B. & Skytte, K. (2022). Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik. Cepra-striben 28, 26-39.

Peavy, R.V. (2005). Den sociodynamiske samtale. Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv.

Peavy, R.V. (2012). Konstruktivistisk vejledning. Valby: Schultz.

Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. Early Education and Development, 28(3), 274-289.

Samuelsson, I.P. & Carlson, M.A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. Scandinavian Journal of Educational Research 52(6), 623-641.

Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2006). Play and learning. Inseparable dimensions in preschool practice. Early Child Development and Care, 176, 47-65.

Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. Scandinavian Journal og Educational Research 53(3), 245-261.

Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). Barns tidiga lärande. Gøteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Shonkoff, J.P. & Garner, A.S. (2011). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics, 129(1), 232-246.

Siraj, I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). Assessing Quality in Early Years Education and Care. Sustained Shared Thinking and Emotional Well-bering (SSTEW). Scale for 2-5-year-olds Provision. London: Trentham Books & IOE Press.

Siraj-Blatchford, I. (2015). Et fokus på pædagogik – casestudier af effektiv praksis. I Kornerup, I. & Næsby, T. (red.). Kvalitet i dagtilbud (s. 273-292). Frederikshavn: Dafolo.

Sommer, D. (2020). Leg – en ny forståelse. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Stern, D.N. (2014). Spædbarnets interpersonelle verden. København: Hans Reitzels Forlag.

Sylva, K., Ereky-Stevens, K., Pastori, G., Slot, P. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Integrative Report on a Culture-sensitive Quality & Curriculum Framework. Utrecht: Utrecht University & EU Care Project.

Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj, I. & Taggart, B. (2020). Developing 21st century skills in early childhood: the contribution of process quality to self-regulation and pro-social behaviour. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23(2), 465-484.

Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj, I. (2015). The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project, EPPSE 3-16+. How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time. Research Brief. London: UK Government: Department for Education.

Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. The Journal of International Social Research, 4(17), 578-598.

Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2016). Pädagogische Qualität in Tagesinrichtungen für Kinder. Berlin: Verlag das Netz.

Timperley, H. (2008). Teacher professional learning & development. I Brophy, J. (red.). Educational Practices Series, 18. Bruxelles: International Academy of Education & International Bureau of Education.

Tudge, J.R., Navarro, J.L., Merçon-Vargas, E.A. & Payir, A. (2021). The promise and the practice of early childhood educare in the writings of Urie Bronfenbrenner. Early Child Development and Care, 191(7/8), 1079-1088.

VIVE & EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2023). Kvalitet i dagtilbud. National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagpleje for 0-2-årige børn. København: VIVE & Danmarks Evalueringsinstitut.

Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and East European Psychology, 42, 7-97.

Vygotsky, L.S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. International Research in Early Childhood Education, 7, 23-25.

Warrer, S.D. & Broström, S. (2017). Børns leg og eksperimenterende virksomhed. Frederikshavn: Dafolo.

cepra-striben
TEMA: Læsning og evaluering

cepra-striben
TEMA: Evaluering i dagtilbud og børnehave

cepra-striben
TEMA: Evalueringspraksis i folkeskolen

cepra-striben
TEMA: Evaluering som udvikling

cepra-striben
TEMA: SPECIALUNDERVISNING OG SOCIALPÆDAGOGIK

cepra-striben
TEMA: UNDERVISNINGSEVALUERING
Under-
visnings-
evaluering

cepra-striben
TEMA: INNOVATION OG EVALUERING

cepra-striben
TEMA: DANSKDIDAKTIK OG EVALUERING

cepra-striben
TEMA: BOLOGNA PROCESSEN

cepra-striben
TEMA: EVALUERINGSMETODER - LAVPRAKTISK

cepra-striben
TEMA: AKKREDITERING

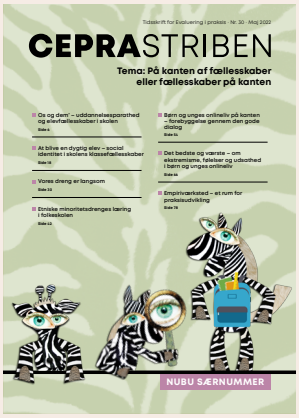
cepra-striben
TEMA: LÆRINGSMÅL & VURDERING

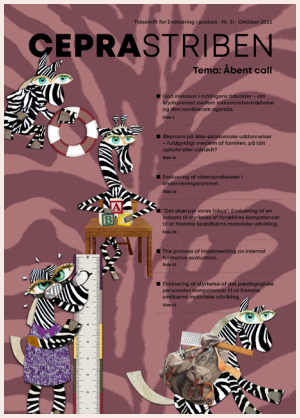
cepra-striben
TEMA: EVALUERING I KONTEKSTEN

cepra-striben
TEMA: FEEDBACK

cepra-striben
TEMA: INKLUSION OG EVALUERING

cepra-striben
TEMA: EKSAMEN





Tidsskriftet kan læses online på: https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/issue/archive

Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail: tlh@ucn.dk

CEPRASTRIBEN
CEPRA-Striben er rangeret som niveau 1 tidsskrift på Autoritetslisten
for serier ved Uddannelses- og forskningsministeriet.
UCN